



RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Relatório final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Eça de Queirós, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Presidente:

Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais:

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro, professor assintente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Pedro Manuel dos Reis Cristóvão, docente da Escola Secundária Eça de Queirós

Ana Rita Horta Sequeira

2013

Professores extraordinários cativam as crianças, interagem com elas, retiram-lhes energia ajudando-as a direccioná-la e encontram um meio de lhes dar uma razão para seguir em frente.” (Ayers, 1993, p. 127).

AGRADECIMENTOS

Ao professor Pedro Cristóvão por toda a orientação e por partilhar comigo todo o seu conhecimento. Agradeço a total disponibilidade e a incessante procura em fazer de mim uma profissional de excelência.

Ao professor Nuno Ferro pela troca de experiências e pela procura constante da minha reflexão fazendo-me sempre questionar toda e qualquer estratégia na perspetiva de tomar consciência de que nós é que construímos o nosso futuro e de que nada é possível se não nos soubermos pôr a nós próprios em causa.

À professora Ana Cabaço que, ao permitir que a acompanhasse nas funções do diretor de turma, muito contribuiu para a minha formação.

A todos os professores do GEF da ESEQ mas em especial à professora Teresa Alpiarça que em muitos momentos me acolheu e me fez ver o lado mais feminino da nossa profissão, contribuindo muito para a minha formação e para o meu bem-estar durante todo este ano.

Aos meus amigos e colegas de estágio, João e Mário pela amizade, apoio e compreensão neste ano de duras batalhas e, acima de tudo, por me deixarem ser eu própria. Os momentos e experiências que partilhámos em muito contribuíram para a minha formação enquanto professora e pessoa dos quais, alguns, recordarei para toda a minha vida. Ajudaram a tornar este ano um dos mais marcantes da minha vida, acreditem.

Aos meus alunos, dentro e fora da turma, que se demonstraram mais do que alunos mas sim como uns dos principais responsáveis pela melhor professora que hoje sou, apesar de ainda com falhas. Desejo-vos o melhor. A ti, Diana, obrigada!

Ao meu joelho que, apesar de lesionado durante todo este processo, me fez ver que “quem corre por gosto não cansa” e que o que é preciso é saber lutar por aquilo em que se acredita e se sonha desde pequeno.

A ti, Kika, por fazeres vir ao de cima todos os valores franciscanos que fazem parte integrante de mim. Fizeste-me compreender o verdadeiro significado da citação:

“Não te envergonhes se, às vezes, animais estejam mais próximos de ti do que pessoas. Eles também são teus irmãos.” — São Francisco de Assis.

A São Francisco de Assis, por ser o meu anjo da guarda e pelos seus valores que me foram transmitidos fazendo de mim aquilo que hoje sou.

Aos meus avós paternos, Nita e Manuel, por ainda estarem presentes na minha vida e por todas as lições que me dão. Obrigada pelos almoços, pelos lanches, pelas sextas, pelo abrigo. A vida é mais fácil quando temos a nosso lado a família e vocês demonstram-me isso todos os dias. Quero apenas dizer-vos, ainda, que há muito mais para viver e que sem vocês não seria a mesma coisa.

A ti, avó, Neca, pelo exemplo de mulher, mãe e pessoa que és com uma visão da vida que apenas tu tens. És a minha heroína e ao mesmo tempo o modelo de pessoa que um dia gostaria de poder ser. Estás e estarás sempre no meu coração. A ti, avô, João, por me mostrares que a idade é apenas um número e que o amor incondicional existe mesmo. A tua dedicação a tudo aquilo que fazes na vida é um exemplo a seguir e nada será o mesmo sem ti a fazer-me sempre ver o outro lado das coisas. Aos dois por me provarem que a felicidade constrói-se por cima de tudo e que desistir não é nem nunca será opção. Amo-vos.

Ao meu namorado, companheiro e amigo, Ricardo. Um exemplo de homem que poucos há. A tua dedicação por aqueles de quem gostas é fascinante. A forma como me consegues animar e surpreender mesmo ao fim destes anos é uma das razões pelas quais posso dizer que estou orgulhosa por te ter a meu lado. Agradeço-te o apoio incondicional não só na realização deste meu sonho como em todos os outros. Sem ti não seria a mesma Rita, por isso, obrigada.

Ao meu pai, Rui, e à minha mãe, Maria da Glória por todo o apoio não só neste ano mas como em toda a minha vida e por garantirem que nada me faltou ao longo dos últimos 24 anos. Pelo amor, paciência e lições. Pela pessoa em que me tornei. Pela capacidade de sacrifício. Sobretudo pelo olhar orgulhoso com que me olham tantas vezes.

A todos, o meu sincero obrigada!

RESUMO

O objetivo do presente relatório é refletir criticamente sobre o processo de Estágio Pedagógico (EP) em Educação Física (EF), desenvolvido na Escola Secundária Eça de Queirós (ESEQ), Olivais, Lisboa, no ano letivo de 2012/2013 e que se consistiu como a primeira experiência formativa de prática de ensino em contexto real. O EP decorreu num agrupamento de escolas cujo funcionamento é bastante positivo e num Grupo de Educação Física (GEF) com excelente ambiente e preponderante para a minha boa integração na escola.

O documento, que a seguir se apresenta, surge como uma análise a todo o processo de EP assente numa descrição das atividades do mesmo, sendo refletidas e fundamentadas as estratégias e decisões tomadas, no sentido de ultrapassar as dificuldades sentidas e otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se também focar os aspetos positivos e a contribuição que o EP teve na minha formação pessoal refletindo sobre o que ainda posso progredir, numa visão projetiva para a futura atividade docente. Este relatório pode-se definir, então, como uma forma de perceber dentro de cada área quais os aspetos/objetivos que foram alcançados, tentando perceber quais os meus pontos fortes e fracos, e quais os que ainda faltam alcançar.

Palavras-chave: Educação Física; Professor; Profissional Reflexivo; Ensino-Aprendizagem; Escola; Dificuldades; Estratégias; Finalidades da Educação Física; Desenvolvimento Pessoal; Futuro Profissional.

ABSTRACT

The purpose of this report is to critically reflect on the process of Pedagogical Internship (PI), developed in the Secondary School Eça de Queirós (ESEQ), Olivais, Lisbon, in the academic year of 2012/2013 and which consisted as a first formative experience of teaching practice in a real context. The PI took place in a school clusters whose functioning is rather positive and in a Group of Physical Education (GPE) with excellent ambience and prevailing for my successful integration into school.

The document, presented below, arises as an analysis of the whole process of PI, based on a description of the activities of the same, being reflected and justified the strategies and decisions, in order to overcome the difficulties and optimize the process of teaching-apprenticeship. It is also intended to focus on the positive aspects and the contribution that the PI had on my personal training, reflecting on what I can still make progress, in a projective vision for the future teaching activity. This report can be defined, then, as a way to realize within each area, which aspects / goals have been achieved, trying to understand which my strengths and weaknesses are, and which are still lacking to reach.

Keywords: Physical Education; Teacher; Reflexive Professional; Teaching-Apprenticeship; School; Difficulties; Strategies; Physical Education Purposes; Personal Development; Professional Future.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CONTEXTUALIZAÇÃO	1
A Escola.....	2
Grupo de Educação Física	5
Turma.....	7
PRESSUPOSTOS BASE PARA A REFLEXÃO	11
ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DO PERCURSO DE FORMAÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	16
CAPÍTULO 2 - Investigação e Inovação Pedagógica	39
CAPÍTULO 3 - Participação na Escola	42
Desporto Escolar	42
Atividades internas desenvolvidas	48
CAPÍTULO 4 - Relação com a Comunidade.....	52
Estudo de Turma	53
Acompanhamento da Direção de Turma	54
REFLEXÃO FINAL	59
Que dificuldades? Que competências? Que futuro?.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64

ABREVIATURAS

Aptidão Aeróbia – AptA

Aptidão Física – AptF

Atividade Física – AF

Atividades Físicas e Desportivas - AFD

Avaliação Formativa – AvF

Avaliação Inicial – AI

Avaliação Sumativa – AvS

Conselho de Turma - CT

Diretor de Turma - DT

Desporto Escolar – DE

Educação Física - EF

Educação Moral e Religiosa Católica - EMRC

Encarregados de Educação - EE

Escola Secundária Eça de Queirós – ESEQ

Estágio Pedagógico - EP

Feedback - FB

Gabinete de Informação e Educação para a Saúde – GIES

Grupo de Educação Física – GEF

Núcleo de Estágio – NE

Orientador de Escola – OE

Orientador de Faculdade - OF

Plano Anual de Atividades - PAA

Plano Anual de Turma - PAT

Planos de etapa - PE

Unidade de Ensino - UE

Programa Nacional de Educação Física – PNEF

Projeto Curricular de EF - PCEF

Projeto Educativo de Agrupamento - PEA

Projeto de Educação Física - PEF

Protocolo de Avaliação Inicial – PAI

Regulamento Interno de Educação Física – RIEF

Regulamento Interno - RI

Zona saudável de aptidão física – ZSAF

INTRODUÇÃO

O presente relatório é o resultado de uma reflexão e análise crítica acerca do percurso desenvolvido no âmbito do EP efetuado no decurso do ano letivo 2012/2013, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana. Este documento é, assim, constituído por uma reflexão pessoal, tendo em conta as competências referidas no guia de EP e que se encontram divididas em quatro áreas: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica; Área 3 – Participação na Escola e Área 4 – Relação com a Comunidade, constituindo-se como o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um professor de EF, nos ensinos básico e secundário.

Esta reflexão teve em conta que a formação de um professor consiste num processo de desenvolvimento de si próprio, de construção da sua identidade, alicerçado em conhecimentos científicos e pedagógicos e animado por interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens, ocorridas nos contextos em que se vai desenvolvendo a sua atividade profissional e, por isso, a realização deste relatório visa documentar as atividades desenvolvidas ao longo do EP, através de uma análise crítica e reflexiva de todo o processo, confrontando ideias e analisando os objetivos, de forma a refletir sobre o seu grau de consecução. Neste sentido, Silva (2009) aponta a reflexão como um elemento fundamental na formação de professores, afirmando que é crucial que o futuro professor, ainda em formação, tenha, para além de um conhecimento académico de base, a capacidade de se questionar a si próprio e à sua prática de modo a construir uma relação teórico-prática, através da reflexão novos saberes.

Será, então, feita uma análise reflexiva e de alguma forma pormenorizada do percurso percorrido nas quatro áreas separadamente, tentando seguir uma estrutura lógica e, sempre que possível, estabelecendo um paralelismo entre a realidade do EP e o que a literatura defende.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Através do meu processo de formação, tenho vindo a compreender que a formação de professores não pode limitar-se à componente académica, isto é, à aprendizagem de conteúdos organizados por disciplina, devendo integrar uma componente prática e necessariamente uma dimensão reflexiva. Esta última,

determinante no reconhecimento dos percursos a realizar no âmbito da prática profissional, faculta experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos e proporciona o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção. O desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido *“como um processo individual ou coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”* (Marcelo, 2009). Este conceito deve ser entendido igualmente enquanto processo de construção do professor em busca da sua identidade profissional, uma vez que o conceito de desenvolvimento profissional implica o compromisso pessoal deste, a sua disponibilidade para aprender a ensinar, as suas crenças, os seus valores, os conhecimentos que tem sobre as matérias que ensina e como as ensina, e, bem assim, as suas experiências passadas. Deste modo, para poder transformar o seu saber em aprendizagens que efetivamente sejam relevantes para os seus alunos, cada professor tem a tarefa de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional e pessoal. Importante, também, é compreender que a Escola terá da mesma forma um papel importante a desempenhar. Só uma organização que promova um ambiente educativo, que seja um local de produção de conhecimentos e de saberes, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, pode fornecer ao professor o alento para tornar o seu desenvolvimento profissional uma ambição permanente. É, então, neste sentido, compreendendo que a tarefa de um professor não se limita apenas ao contexto de “sala de aula” e às ações tomadas em função deste, que pretendo contextualizar o meio em que decorreu o meu EP.

A Escola

Inserida no Agrupamento de Escolas Eça de Queirós, criado sob proposta da DRELVT nº 531/10 de 25/6, por Despacho de Sua Excelência o Secretário de Estado de Educação, datado de 1/7/2010 [Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, p.5)], da qual também fazem parte a Escola Básica Integrada Vasco da Gama e a Escola Básica do Parque das Nações, encontra-se a escola onde decorreu o meu EP, mais precisamente a ESEQ. Situada na freguesia de Santa Maria dos Olivais, pertencente à zona Oriental de Lisboa tem vindo a assistir a uma efetiva mudança ao nível da multiculturalidade, transformando-se de uma das escolas mais multiculturais de Lisboa numa em que apenas 10% dos alunos não têm nacionalidade portuguesa. É, também, um pouco o espelho daquilo que são hoje os Olivais, onde existe um entrecruzar de

diferentes gerações e de níveis de classe social distintos (médio-baixo, médio-alto e alto) que, por via de uma aplicação política de habitação correta, se tornou num bairro modelo no que toca à promoção da inclusão social. Esta inclusão social e abrangência de níveis sócio culturais explicam, igualmente, a manutenção do intuito da escola em consolidar a sua visão como “escola de referência”, alicerçada em processos de excelência para a aquisição, consolidação, reconhecimento e validação de saberes e de competências a nível científico, tecnológico, social, cultural e ambiental, pois apesar da mudança a nível da multiculturalidade, a ESEQ preocupa-se em continuar a oferecer contínua e simultaneamente o ensino básico regular e cursos científicos-humanísticos, cursos de educação e formação e cursos profissionais para jovens. É claro, portanto, o investimento da escola na oferta formativa e educativa, procurando dar resposta às necessidades locais de formação e aos recursos humanos de que dispõe, mostrando o quão importante é, para se ser uma escola de sucesso, que se avalie e entenda a realidade envolvente. De acordo com o PEA, as escolas do agrupamento têm como missão a promoção da educação e formação ao longo da vida nas valências escolar e profissionalizante, contribuindo para a formação integral das Crianças e Jovens, para a educação e formação de adultos e para o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida, com reconhecidas e fortes ligações à comunidade, de modo a preservar, reforçar e fomentar os valores sociais e de cidadania para uma sociedade com melhor qualidade de vida e responsabilidade social, económica e ambiental em que assentam valores como a transparência, a equidade, a competência, o personalismo, a pedagogia e a eficiência. Esta evidente preocupação ajuda, assim, a explicar a imagem bastante positiva junto da sua comunidade envolvente, sendo característica fundamental a relação de respeito, apoio e proximidade existente entre os alunos, diretores, professores e funcionários, os quais se destacam como os pilares do bom funcionamento da escola, bem como a recente intervenção de remodelação e modernização, pela *Parquescolar*, no ano letivo 2008/2009.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, preconizado no PEA para 2011/2014, define os moldes em que os vários órgãos de gestão e administração da escola funcionam, sendo a escola constituída por conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo, serviços e estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

A ESEQ, tendo sempre em conta o desenvolvimento global dos alunos, procura criar projetos, ações e iniciativas que valorizem as aptidões e capacidades dos alunos, comportamentos e atitudes propiciadoras da sua formação integral, promovendo diversos projetos de âmbito educativo como são exemplo a Componente de Apoio à

Família (CAF), em protocolo entre o Agrupamento e a Câmara Municipal de Lisboa; os Apoios Educativos; os Apoios Individualizados; o Apoio de Recuperação; o Estudo Acompanhado; a Sala de estudo; o Português como língua não materna; as Visitas de Estudo; o Desporto Escolar (DE); o Gabinete de Informação e Educação para a Saúde (GIES); a “Equipa PTE (Projeto Tecnológico da Educação) ”; as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); as Atividades de oferta de escola; o Pólo de *e-learning*; *Bilingue*; as *Iniciativas inseridas no Plano Anual de Atividades*; os *Serviços Técnico – Pedagógicos*; os Serviços Especializados de Apoio Educativo; os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO); a Educação Especial; a Biblioteca Escolar; o Gabinete de Promoção da Disciplina; os *Serviços Técnicos*; o Apoio Jurídico; o Apoio Financeiro; o Apoio Informático; entre outros.

Da ESEQ fazem parte 174 docentes que lecionam as diversas disciplinas que a escola integra na sua oferta educativa. Em relação à comunidade discente, esta é composta por aproximadamente 1800 alunos, sendo eles de nacionalidade portuguesa, do resto da Europa, dos PALOP's e 14 de outras nacionalidades fazendo parte de variados ciclos (cursos EFA; Formações Modulares, Ensino Recorrente; RVCC; 3º Ciclo; Secundário Regular e Secundário Profissionalizante). Quanto ao pessoal não docente, segundo o PEA estes são 47, integrando diversos setores nomeadamente contabilidade, vencimentos, SASE bem como o acompanhamento dos alunos nos espaços de convívio, na biblioteca, no pavilhão gimnodesportivo e por serviços como o bar, a reprografia, a vigilância e por arranjos e reparações. As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica colaboram com o conselho pedagógico, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares e promover o trabalho colaborativo, entre outras, englobando as seguintes áreas: articulação curricular, que engloba os quatro departamentos curriculares, a oferta educativa, a avaliação referente aos diferentes intervenientes da comunidade (pessoal docente, pessoal não docente, alunos, avaliação interna da escola) e a formação, sendo esta do pessoal docente e não docente. Não fazendo parte integrante, existe da responsabilidade da inspeção-geral de educação, a realização da avaliação externa.

Importa, por fim, refletir sobre o tipo de influência que estas características da escola e tipos de alunos tiveram, de facto, no meu EP. Não estaria a ser completamente verdadeira se não dissesse que se, por um lado, tive a sorte de me calhar uma turma do 10º ano, por outro, este facto permitiu-me evoluir de outra forma e tentar equilibrar e moderar um pouco a “mãezinha” que há em mim. Digo isto, porque, após a experiência da Semana de Professor a Tempo Inteiro (SPTI), especialmente nas turmas de 7º ano, constatei que este tipo de alunos exige um

professor completamente diferente, essencialmente autoritário e gestor de tarefas, o que modifica, sem dúvida alguma, a forma de atuar. O facto de ser uma escola com ensino básico e secundário, em regime diurno, permite perceber as evidentes diferenças entre ciclos de escolaridade e a influência que estas têm nos professores e na própria dinâmica da escola. Todos estes fatores influenciaram, sem dúvida, o meu EP, nomeadamente, o facto de, por ter tido a oportunidade de lecionar no ensino secundário, sinto que evolui e que, acima de tudo, tive a oportunidade de ser igual a mim mesma, tanto com a minha turma como com as dos outros professores estagiários, bem como com toda a comunidade envolvente, algo que a ESEQ, por ser uma escola bastante acolhedora, promoveu.

Grupo de Educação Física

Inserido no departamento de expressões, juntamente com mais cinco grupos de recrutamento (Educação Visual, Educação Musical, Educação Tecnológica, Artes Visuais, Música e Teatro), o GEF do agrupamento é composto por seis professores efetivos, três professores contratados e três professores estagiários, perfazendo um total de 13 docentes. Dos seis professores efetivos, um desempenha o cargo de coordenador do grupo, outro apresenta funções como encarregado de material e outro a função de coordenador das atividades de DE. Grande parte dos professores do GEF já se encontra a lecionar na ESEQ há algum tempo, o que se revelou bastante importante para o trabalho desenvolvido ao nível do grupo, pois, a meu ver, é clara a preocupação com o trabalho em equipa num ambiente acolhedor de novas ideias e de promoção da uniformização dos objetivos e procedimentos. O Núcleo de Estágio (NE) em que estive inserida foi composto por três professores estagiários, dois do género masculino e um do género feminino, e por dois orientadores, o Orientador de Estágio (OE) e o Orientador de Faculdade (OF). O relacionamento entre todos os elementos foi muito bom, o que se revelou importante para criação de uma boa dinâmica de grupo, principalmente entre estagiários e OE, e a boa relação entre estagiários foi benéfica na relação com os alunos e durante todo o processo de EP. Gostava ainda de destacar o papel bastante importante que o OE teve para a minha formação nomeadamente pela sua disponibilidade, experiência, enquanto professor e orientador, e grande competência enquanto professor, o que se constituiu como uma mais-valia na partilha de conhecimento e na orientação das atividades de EP. Já o OF, apesar de não tão presente, foi igualmente importante, principalmente nos testemunhos e ideias de um profissional. Verifica-se, portanto, um bom espírito de grupo, refletido numa cooperação entre os professores e também com o NE, onde se destaca a disponibilidade dos mesmos para participar no Trabalho de Investigação Educacional

e nas atividades promovidas, como o Encontro de Gerações e a Semana de EF. A pró-atividade e dinamismo demonstrado pelo GEF são, igualmente, reconhecidos por toda a ESEQ visto que promovem um número extenso de atividades, presentes no PAA, destinadas não só aos alunos como também ao resto da comunidade educativa. Este tipo de ações são uma mais-valia para o grupo e para a escola, visto que promove a formação contínua de todos os seus elementos, valorizando assim a formação recíproca, como sugerido nos PNEF.

O GEF possui, ainda, documentos próprios que regem a disciplina, dos quais se destacam, Regulamento Interno (RI), Projeto de Educação Física (PEF), Plano Anual de Atividades (PAA), Plano Plurianual (PP), Protocolo de Avaliação (PA), e Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), nos quais é possível observar a intenção de se seguirem as orientações metodológicas sugeridas nos PNEF, adaptando-se ao contexto da ESEQ. No caso particular do PAA, estão incluídas um extenso número de atividades destinadas aos alunos, que permitem ações de formação interpares para os professores do GEF, ajudando na sua caracterização como um grupo com elevado grau de iniciativa e dinamismo. Penso que estas ações são uma mais-valia para o grupo, pois promovem a formação contínua de todos os seus elementos, valorizando assim a formação recíproca, como vem sugerido nos PNEF. A existência dos outros documentos próprios do GEF, permite que todos os professores trabalhem com os mesmos instrumentos, refletindo o bom trabalho que se tem desenvolvido nos últimos anos no grupo, no sentido de se construírem instrumentos comuns a todos os professores, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem destes, e, conseqüentemente procurar garantir uma EF de qualidade e, acima de tudo, a uniformização para todo o agrupamento. Estes documentos revelaram-se fundamentais para orientar e sustentar algumas decisões tomadas ao longo de todo o processo de EP. Como professora estagiária, entre outros aspetos positivos, o facto de ter ficado a conhecer melhor os documentos, que estão associados à nossa disciplina, bem como a forma como decorrem as reuniões de grupo, tornou-se bastante formativo, pois deu-me uma maior capacidade de análise de situações quer no âmbito da sala de aula, DE, logística de material, planeamento de atividades quer na compreensão do papel de coordenação de grupo, de instalações ou do DE.

No que diz respeito à avaliação da disciplina de EF, O GEF no documento de PA aborda qual o modelo de avaliação sumativa (AvS) a utilizar por todos os professores de GEF. Neste modelo encontra-se referido que, de acordo com o PNEF, a avaliação deve incidir sobre três áreas: a dos conhecimentos, a da aptidão física (AptF) e das atividades físicas e desportivas (AFD). O GEF decidiu, assim, adequar os critérios de avaliação ao contexto escolar em que os alunos se encontram inseridos,

tendo decidido que, na área das AFD, estes deveriam ser igualmente avaliados no que respeita a atitudes e comportamentos com as ponderações de 30% para o ensino básico e 20% para o ensino secundário. A ponderação para cada uma das áreas é a seguinte: AFD (80%, dos quais 60% são atribuídos às matérias e ao desempenho motor e 20% às Atitudes e Valores), AptF (10%), Conhecimentos (10%).

Pela experiência deste ano, considero correto este protocolo, pois se, por um lado, por estar muito bem construído, facilita em muito a atividade do professor, por outro, ao ter em consideração o carácter eminentemente prático da nossa disciplina, dando uma maior ênfase às matérias, não deixa de dar a devida ponderação às Atitudes e Valores, sempre no sentido do desenvolvimento global dos alunos. No caso particular do PAI, considero importante referir a possibilidade que nos foi dada de poder dar a nossa opinião quanto à sua possível reestruturação no início do ano, o que teve uma relevância muito boa para a nossa formação, porque nos fez sentir de facto parte integrante do GEF e porque nos fez ter um contacto mais prático e diferente do da formação inicial com um documento deste tipo, tentando refletir sobre o mesmo. Julgo, portanto, que o processo de avaliação do GEF é justo e limpo, na medida em que alunos têm conhecimento dos critérios de avaliação e os professores apresentam a preocupação de analisar o processo de forma sistemática e individual.

Outras das responsabilidades do GEF trata-se do DE, que se apresenta como uma atividade de complemento curricular, voluntária, e que deve dar resposta às motivações e necessidades dos alunos, facilitar e estimular o seu acesso às diferentes práticas desportivas e, acima de tudo, à prática de atividade física (AF). Isto porque, como se sabe, o exercício físico deve ser encarado como um meio potencial para um contributo positivo para a saúde, quando praticado de forma correta e adequada. Sendo assim, cabe à EF escolar, tanto na sua perspetiva de disciplina como de DE, criar nos alunos o prazer e o gosto pelo exercício e pelo desporto de forma a levá-los a adotar um estilo de vida saudável e ativo. No entanto, pude observar, ao longo deste ano, algumas incongruências na forma como é encarado o DE na ESEQ, algo que pretendo aprofundar mais à frente nesta minha reflexão. Por fim, importa referir que o GEF contempla na sua oferta de DE, as modalidades: basquetebol masculino, futsal masculino e feminino, badmínton e, ainda, o ténis de mesa.

Turma

A turma, com quem tive o prazer de passar estes 9 meses, é uma turma do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, do 10º ano de escolaridade constituída inicialmente por 28 alunos, tendo no final ficado reduzida a 24, visto que um aluno anulou a matrícula, logo no início do primeiro período, outro mudou de curso,

também no primeiro período, e duas alunas procederam ao anulamento de matrícula no final do 2º período letivo. Existe uma maior prevalência, apesar de pouco significativa, de alunos do género feminino e a média de idades da turma é de 15 anos, tendo os alunos idades compreendidas entre os 14 e os 19. Como indicador do desempenho nos estudos, visto que alguns alunos já tinham idade para frequentar anos superiores, foi utilizado o número de retenções dos alunos até ao momento atual do seu percurso escolar, sendo que 6 deles já reprovaram pelo menos um ano letivo. Em termos de nacionalidade, esta turma é muito homogénea e, no que se refere ao local de residência, a maioria dos alunos reside relativamente perto da escola, nomeadamente na freguesia de Santa Maria dos Olivais e nos seus arredores, como por exemplo Moscavide ou Marvila. Este facto é bastante positivo, pois leva a que mais facilmente se possam deslocar para a escola e chegar a horas nos primeiros tempos.

De modo a conhecer um pouco mais os alunos, tornou-se importante saber com quem vivem, com quem partilham as suas experiências, quem os educa e com quem aprendem “lições de vida”. Assim, foi possível identificar que um grande número dos alunos da turma (16) vive com ambos os pais ou com os pais e os irmãos. Contudo, em alguns casos, a ausência do pai ou da mãe reflete-se nos alunos, repercutindo-se no seu relacionamento com os outros e no seu bem-estar psicológico. Neste sentido, é importante que, por vezes, nos centremos no aluno que temos pela frente, tendo em consideração as carências que apresenta, possibilitando também uma espécie de “diferenciação” para casos que se considerem particulares. No que diz respeito à situação conjugal dos pais, verifica-se que 18 alunos têm os pais casados ou juntos e 8 alunos têm os pais separados ou divorciados. O número de alunos com os pais separados é algo preocupante, pois pode justificar algumas atitudes ou carências afetivas que determinados alunos por vezes demonstram. Com o intuito de se perceber a estabilidade económica dos alunos, analisou-se a situação profissional dos pais e verificou-se que 51 pais se encontram empregados, 3 deles encontram-se desempregados e outros 4 em situação desconhecida. Entre todos estes pais, apesar da formação escolar de cada um, a maioria tem emprego, garantindo assim alguma estabilidade económica dos alunos. Estes dados são corroborados pelos do apoio social em que 24 alunos não têm qualquer apoio, existindo 3 alunos que beneficiam do escalão A e 2 alunos que beneficiam do escalão B.

Ao analisar o historial dos alunos, torna-se fundamental ter uma noção de como estes ocupam os seus tempos livres, ou seja, os seus interesses pessoais, de modo a concluir a que dedicam o seu tempo. Concluiu-se que 12 alunos afirmaram

que, entre outras atividades, ocupam o seu tempo livre a fazer desporto, tanto formal como informal, o que é muito relevante, pois pode demonstrar a preocupação em adotarem um estilo de vida mais saudável. Outras três atividades mais referidas foram estar com os amigos, utilizar o computador e ver televisão. Em seguida, surgem atividades como ler, ouvir música e jogar. Por fim, alguns alunos referiram atividades como estudar, descansar, tocar piano, dançar, passear e escuteiros.

Apesar de não se ter realizado qualquer estudo de sociometria ou de autoconceito, as particularidades inerentes à disciplina de EF permite-nos observar os alunos de maneira diferente da dos outros professores e perceber a relação entre os alunos de formas distintas. Posto isto, do que pude observar, tanto no espaço de aula como em conversas informais com os alunos, a turma é empenhada e com bons níveis de autonomia e de aprendizagem na generalidade, tendo alguns momentos de dispersão normais para alunos desta idade e que foram aumentando à medida que se foram conhecendo, visto que vieram de escolas diferentes. Não existem, no entanto, alunos com comportamentos desviantes e que promovam a indisciplina na turma.

Nas aulas de EF, especificamente, a turma é bastante empenhada, sendo possível estarem em atividade motora grande parte da aula. Alguns alunos, para além de apresentarem uma grande vontade de participar, são bastante cooperantes, ajudando os colegas em matérias em que têm mais dificuldades. É de salientar, no entanto, que o grau de empenhamento está diretamente relacionado com o gosto pela matéria em causa, apesar de existir um pequeno grupo de alunos que está sempre disponível e empenhado, independentemente da matéria. A autonomia geral da turma revelava-se portanto alta, nomeadamente os rapazes, quando a turma se encontrava dividida por sexo. Tendo em conta os ritmos de aprendizagem, verifica-se que o empenho esteve quase sempre diretamente ligado ao potencial de aprendizagem dos alunos, isto é, verifica-se que os alunos mais empenhados e com vontade de aprender, são os que têm tido uma evolução mais notável, mesmo nas matérias que menos gostam ou dominam. Por fim, considero que, no geral, a turma evoluiu e aprendeu bastante nalgumas matérias, considerando que a minha maior conquista foi a capacidade de motivação para a prática de EF e de AF que consegui transmitir, bem com a boa relação que estabeleci com os alunos, fundamental para a criação de um bom clima de aula, bem como para a criação de hábitos de vida mais saudáveis. Na apreciação do comportamento e aproveitamento da turma, constata-se que o comportamento dos alunos foi considerado, na última reunião do ano letivo, como sendo bom, apesar de o CT considerar que os alunos nem sempre estão atentos aos diferentes momentos de aula, revelando um comportamento variável mediante o turno de aulas, manifestando uma maior desatenção no período da tarde, particularmente,

no último bloco de aulas. Também nos momentos de prática dos conteúdos lecionados, os alunos conversam, não se centrando no exercício da atividade pedida. Ao nível do aproveitamento geral da turma este também foi considerado bom. Trata-se de uma turma muito heterogénea, havendo alunos que revelam conhecimentos sólidos e um raciocínio que os permite avançar facilmente nas aprendizagens, sendo que sete deles foram selecionados para o quadro de excelência (média superior a 16,5 valores). Mais especificamente a EF, são alunos que foram evoluindo naturalmente e que, apesar de infelizmente a disciplina não contar para a sua média de candidatura ao ensino superior, se empenharam e tiveram boas notas, sendo a média do final do 3º período de 15,2 valores, ou seja, bastante positiva.

Considero importante, no seguimento do anteriormente exposto, abordar a importância de se fazer um estudo de caracterização inicial da turma, pela DT ou pelo professor de EF. Como professora de EF, a realização do Estudo de Turma (ET), permitiu-me ter um maior conhecimento em relação à turma e aos alunos que a constituíam, sendo que alguns dos dados me ajudaram a planear em conformidade, como por exemplo, para a formação de grupos nas aulas, o que se revelou bastante significativo para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Já para a DT, a informação recolhida é fundamental para eventualmente poder associá-la, a dificuldades dos alunos nas aulas e também para fornecer informação aos EE, quando necessário. Em termos de sala de aula, os dados obtidos podem interferir, por exemplo, na distribuição dos alunos pelas secretárias, onde as relações de afetividade devem ser analisadas. A realização deste documento torna-se igualmente importante para todo o CT, visando sobretudo uma correta tomada de decisões em relação à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Assim, como se pode verificar por todas as vantagens que traz a aplicação destes questionários, creio que estes são fundamentais e devem fazer parte integrante do PCT.

Por fim, torna-se relevante especificar, com maior clareza, o binómio turma com a minha formação, isto é, que importância teve uma turma com estas características para a minha formação. A turma na qual desempenhei o meu EP, configurou-se como uma turma bastante heterogénea ao longo do ano, ou seja, o seu comportamento e características foram variando um pouco no decorrer do ano letivo, apesar de ter sido sempre um turma com um grau de autonomia acentuado. Inicialmente, como os alunos vinham de escolas diferentes, o seu comportamento era um pouco mais reservado, estando igualmente um pouco de acordo com a forma como eu própria também me sentia no início deste processo. Contudo, assim como eu, ao irem conhecendo as suas rotinas e formas de estar foram-se alterando. Talvez por ter tentado ser sempre uma professora próxima dos seus alunos nem sempre

consegui manter a distância necessária no espaço de sala de aula o que levou a alguns comportamentos fora da tarefa que tive mais dificuldades em resolver. Contudo, posso, com toda a confiança, dizer que esta turma, em termos gerais, influenciou positivamente a minha intervenção como professora, pois fez-me perceber na prática aquilo que algumas vezes me foi sendo apontado nas reuniões de NE, levando-me a querer melhorar e dando-me a oportunidade de o fazer. Foi uma experiência bastante satisfatória e formativa, o facto de ter podido observar, presenciar e vivenciar as evoluções, dificuldades e conquistas destes alunos de perto, pois estas, em certa medida, também foram as minhas dificuldades e conquistas deste ano.

PRESSUPOSTOS BASE PARA A REFLEXÃO

De acordo com Onofre e Fialho (1995), o EP tem sido identificado como um momento crítico da formação inicial dos professores. Nesse período de formação, os professores estagiários confrontam-se, na maioria dos casos, pela primeira vez, de uma forma sistemática, com situações reais de ensino (prática pedagógica). Nesse processo, preparam-se e ensaiam-se as formas de organização e condução da atividade pedagógica, abordadas ao longo do curso de formação inicial. Nesse contexto, Onofre e Fialho (1995) destacam que os problemas/dificuldades vividos pelos estagiários têm conduzido vários autores a identificar esse processo como um momento de “choque de realidade”, expressão utilizada para se referir à situação pela qual passam muitos futuros professores no seu primeiro contacto com a docência, período este caracterizado pela insegurança e falta de confiança em si mesmo. Não poderia estar mais de acordo com esta afirmação, pois iniciei todo este meu processo com uma constante necessidade de questionar e averiguar se tudo aquilo que tinha pensado estava correto, demonstrando alguma insegurança até na minha atuação. Contudo, fui aprendendo com os erros e evoluindo neste aspeto passando a ter mais confiança em mim, o que me permitiu experimentar outro tipo de aulas ou de atividades, por exemplo, não deixando transparecer tão facilmente para os meus alunos quais as matérias em que poderia não me sentir tão à vontade.

A respeito desta temática, surgem as etapas da carreira docente, em que cabe destacar os ciclos de vida destes professores em EP, que definimos a partir de Huberman (1995). A Fase da Entrada na Carreira é caracterizada pela tentativa de superação do choque com a realidade do quotidiano escolar e as incongruências teórico-práticas. Esta fase apresenta-se como a pré-consolidação da carreira, sendo uma etapa de descoberta em que prevalece o entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido num corpo docente. Tem

decisiva importância na carreira, pois a preocupação em estar preparado para enfrentar uma sala de aula, estar à altura das exigências e dar respostas aos desafios, estar consciente de que a experiência é a solução para muitas solicitações do cotidiano escolar que se apresentam, e que muitas aprendizagens assimiladas na formação inicial terão sentido, quando articuladas às aprendizagens do *continuum* da formação ao longo da vida, torna-a uma das fases mais difíceis de ser superada com o êxito desejado. A principal explicação para este fato reside no que Carreiro da Costa (1996) aponta como o «desafio dos principiantes», sendo que estes não apresentam ainda o traquejo necessário para o desempenho de funções docentes com desenvoltura, sendo-lhes exigidos um grau acima das suas capacidades e gerando assim, em muitos casos, desmotivações originadas pela forte e impactante entrada no cotidiano escolar. Apesar de sempre saber que era “isto” que gostaria de fazer, não posso deixar de admitir que, no princípio, senti alguma desmotivação, principalmente devido às partes mais “burocráticas” do EP e por sentir que as dificuldades eram muitas. Mas nada que com o avançar do tempo e o desenvolvimento de uma relação mais próxima com os alunos e escola não fizessem esquecer, ajudando a superar muito.

Para a ultrapassagem destas dificuldades torna-se bastante importante a supervisão, isto é, uma das características mais importantes do processo de EP, tendo necessariamente os OE e OF um papel crucial pois têm uma influência significativa sobre o EP, apesar de com características diferentes. No primeiro caso, porque observa e interage conosco muito mais tempo do que com qualquer outro profissional e, o segundo, por ser um membro mais tolerante, seguro e independente do processo. Contudo, em todo o processo temos trabalhado em conjunto, produzindo todos os dias novos saberes e construindo a nossa identidade enquanto professores. Para além disso, esta passagem de uma fase de entrada na carreira para uma já um pouco acima não teria sido possível sem os meus alunos e os das restantes turmas com quem contactei pois sem eles e sem os desafios que me colocaram, nada seria o mesmo, já que a minha constante preocupação com eles, que foi sendo mais efetivada ao longo do ano, me fez querer ser sempre melhor procurando as melhores formas e estratégias para os fazer evoluir e atingirem os seus objetivos.

No seguimento desta ideia, surge algo defendido por Carvalho (1985), segundo o qual, qualquer atividade de EP deve ser compreendida como uma aprendizagem e, por isso, deve ser discutida e teorizada para poder ser assimilada. Assim sendo, compreende-se que o cotidiano escolar se reveste de grande valia para os aprendizes, possibilitando-lhes a partilha de sensações, crenças, percepções, questionamentos e [in] certezas que provêm dos diversos contextos em que estão

inseridos e que são construídos ao longo de toda a sua vida. Neste contexto, Krug (1996), afirma que o melhor modelo de formação de professores é o do profissional reflexivo, ou seja, aquele que constrói o seu próprio conhecimento profissional e que, além de absorver todo o conhecimento que a sua formação oferece, assimila um conteúdo ao outro, e ainda procura alcançar mais conhecimentos, salientando igualmente a importância do professor “refletir na” e “sobre a sua ação”, porque desta forma estará a sobrevalorizar o “saber”, o “fazer” e o “porquê fazer”, que são fontes do processo de produção de conhecimento. Para a mesma autora, uma boa formação profissional deve incluir no seu programa, uma forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais, contribuindo para que o futuro professor se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes, de tomar decisões apropriadas e fundamentadas num paradigma eficaz que interligue teoria e prática.

Todo o processo de EP exigiu muito da nossa parte, isto é, não teve apenas a ver com determinados conhecimentos que pensávamos já ter adquirido, mas sim a forma como pensámos ou refletimos sobre eles e sobre aquilo que poderíamos ter feito de maneira diferente. Como formas de sintetizar e facilitar a reflexão recorri a documentos, como as autoscopias, e às reuniões semanais com o OE e pontuais com o OF. Quanto às autoscopias, a sua elaboração permitiu registar as informações referentes às situações ocorridas durante a aula, nomeadamente os aspetos positivos e negativos, possibilitando ainda algumas considerações para futuras sessões, principalmente no que diz respeito aos aspetos a melhorar. Por seu lado, as reuniões de NE e OE permitiram refletir e discutir as situações vivenciadas, tendo sido estas sido registadas em ata própria. Considero, portanto, que estes documentos devem ser encarados como avaliativos do processo de lecionação, pois neles se evidenciam as situações ocorridas em cada aula, contribuindo para futuras melhorias. Foi, então, a partir das autoscopias e reflexões, tanto individuais como em grupo, que percebi o que falhou e o que resultou; o que devia corrigir ou manter e fomentar, numa perspetiva de facilitar e melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. Para ser sincera, em certos momentos, este processo revelou-se cansativo, não pela exigência reflexiva, mas pela necessidade do seu registo. Contudo, nunca deixei de o fazer e de achar que era importante para evoluir e identificar a minha própria ação profissional

A prática, enquanto espaço privilegiado para a integração de competências, leva o estagiário à construção de novos conhecimentos e atenua a separação da teoria, mas tal só é possível se houver reflexão sistemática por parte do professor em colaboração com os colegas e os professores orientadores sobre o que faz e porque o faz, sendo objeto de reflexão tudo aquilo que se faz e que está relacionado com a atuação do professor. Durante esta etapa, passámos pelo processo de filmagem e

análise de uma das nossas aulas o que me fez compreender a importância da “auto-observação”, na medida em que me permitiu ver a minha atuação de outra forma, captando todos os aspetos da minha intervenção e com o objetivo de, através do constante diálogo e reflexões realizadas durante o EP, delinear estratégias para melhorar e aperfeiçoar as dificuldades.

A discussão e o diálogo durante as reuniões reflexivas orientaram assim a nossa prática, pois, através da reflexão sobre a nossa intervenção e a intervenção pedagógica dos colegas, ou seja, da revisão do trabalho docente, conseguimos detetar os aspetos a ser melhorados. Desta forma, ganhamos a possibilidade de ir construindo e experimentando o papel de professor reflexivo, porque, ao refletir sobre a sua ação, este se torna um pesquisador da sua própria prática exercitando a sua capacidade de ler a realidade, de visualizar ou detetar as suas necessidades, arriscando propostas e alternativas de caminhos a seguir.

No seguimento do exposto, torna-se importante referir a importância do grupo como meio para favorecer o processo de maturação pessoal do futuro professor, introduzindo-o numa dinâmica de trabalho, fundamentada no apoio mútuo, nos diálogos interpessoais e nas interações sociais. Neste sentido, a nossa atuação como grupo propiciou uma prática reflexiva que tornou possível o exercício do diálogo, da troca, da busca de respostas e com o principal objetivo de repensar a sobre qual a realidade efetiva e qual a desejada. Os estagiários realizaram um trabalho em equipa cooperativo, em que procuraram, através do diálogo, resolver os problemas que tinham nas suas aulas. As decisões foram tomadas a partir de discussões coletivas, o que significa que todos os membros do grupo assumiram uma postura de responsabilidade, propondo-se melhorar as suas aulas, mediante uma troca de experiências e, também, aprender a partir das suas experiências. A observação da totalidade das aulas dos colegas estagiários, bem como da maioria das do professor orientador, algumas de outros professores do GEF e, ainda, alguns treinos do DE, permitiu-nos observar e vivenciar diversas formas de “ser professor” e refletir sobre o que poderá ou não ser benéfico para melhorar a nossa atuação. Durante todo o EP é, portanto, necessário que os professores estagiários conversem sobre todo o processo de EP e que troquem ideias, que tenham dúvidas sobre o modo como estão a conduzir as suas práticas profissionais, pois só assim poderão detetar pontos positivos e negativos do que estão a fazer e, também, ver o quanto estão a contribuir para que as aulas de EF tenham real significado na vida dos seus alunos e que o seu processo de formação, enquanto professor estagiário, seja o mais completo possível, isto é, que o desenvolvimento das quatro áreas que compõem o EP se revele produtivo, pois a sua

interligação é inegável. É importante não esquecer que, como professores estagiários, temos duas tarefas a cumprir: “ensinar” e “aprender a ensinar”.

Mais concretamente, estes momentos de reflexão têm-se mostrado de grande relevância, pois proporcionaram a aprendizagem de conhecimentos de valor incontestável para o meu futuro, principalmente porque não tiveram uma perspetiva teórica pura, isto é, foram um espaço de debate e de discussão e confronto de opiniões que se revelaram um importante veículo de correção e de melhoramento, na medida em que a consciencialização dos nossos erros nos permitiu encarar o futuro com maior otimismo e com a certeza de que esses mesmos erros iriam ser evitados, aprendendo a criar estratégias para os superar. Outro fator bastante importante foi o facto de que esta construção de conhecimento não foi apenas realizada nessas reuniões, pois existe, na minha opinião, no NE uma boa relação com o orientador que nos proporciona oportunidades para o diálogo extra reuniões, já que, para além das reuniões semanais, onde podíamos tirar todas as dúvidas, todos os momentos eram oportunos para tal. Por exemplo, durante as observações de aulas dos colegas, o orientador tentava transmitir de forma clara e construtiva as suas opiniões, com o objetivo de melhorar o desempenho de todos nós. Este diálogo poderia tanto acontecer antes os depois da prática, sempre com o objetivo de se obter feedbacks (FBs) a fim de reforçar ou alterar o trabalho futuro.

No meu caso, durante grande parte do EP, a reflexão e o Feedback (FB), dado pelo OE após as aulas assistidas, foi que eu deveria ser mais interventiva nas aulas e que os FBs emitidos deveriam ser mais oportunos e significativos, bem como aumentar o meu conhecimento pedagógico sobre o conteúdo. Esta reflexão sobre as aulas e posterior FB teve, então, o objetivo de me proporcionar uma evolução de forma coerente no sentido em que sempre tentei ir ao encontro daquilo que me era apontado, tendo sempre a consciência de que falho e que no final da aula terei mais uma vez que pensar na minha ação para continuar a trabalhar para ultrapassar e contornar as dificuldades.

O “choque de realidade” é, portanto, uma expressão que traduz o impacto sofrido pelo professor no início da carreira e corresponde ao desencanto entre o que o professor idealizou durante o período de formação e a realidade que este encontra diariamente no contexto de trabalho. Tendo isto tudo em consideração e aquilo que Rosado (1999) refere, isto é, que não é suposto que o jovem professor demonstre o mesmo nível de competência do professor experiente, não se pode esperar que, no início da profissão tenha adquirido a totalidade dos atributos necessários ao seu exercício e que só gradualmente o jovem professor os irá adquirindo. Para além disso, é necessário também entender o professor estagiário como um profissional reflexivo,

pois, assim como um profissional já experiente recorre muito ao pensamento reflexivo como forma de evolução.

É com estes ideais em mente que pretendo dar sequência a toda esta reflexão, estando ciente de que esta constante luta entre aquilo que pensei que fosse o EP e aquilo que acabou por revelar-se, se constitui como a base para toda a minha reflexão. Para além disso, encarei este documento como aquele que se constitui como o momento final de um dos anos mais difíceis da minha vida, enquanto estudante, mas que, ao mesmo tempo, se tornou o mais enriquecedor, recompensador e reconfortante, sendo certo que me mudou tanto a nível pessoal como profissional, do qual não poderia sair melhor preparada.

ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DO PERCURSO DE FORMAÇÃO

CAPÍTULO 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Segundo Bento (2003) planear significa planificar as componentes do processo ensino-aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização. É nesta planificação que são definidos e concretizados todos os objetivos da formação sendo que é importante não esquecer que esta não é indissociável das várias componentes que compõem o ensino.

No seguimento desta ideia, um dos primeiros objetivos com o qual me deparei, foi a elaboração do Plano do Período da Avaliação Inicial (AI), que foi efetuado através da análise de três fatores fundamentais: o *roulement* das instalações, juntamente com os materiais disponíveis para o espaço da aula; as características da turma (número de alunos) e o Protocolo de AI (PAI) da escola. Esta etapa teve a duração de seis semanas o que, apesar de parecer tempo mais que suficiente para retirar o máximo de informações sobre os alunos individualmente, assim como da turma no seu todo, não se verificou completamente, muito principalmente devido à minha dificuldade em observar e avaliar, ao mesmo tempo que estava preocupada com tarefas organizativas, bem como devido a algumas falhas de planeamento que não me permitiram retirar dados suficientes de todos os alunos. Estes resultados têm como objetivo identificar o nível diagnóstico e definir o nível prognóstico, assim como os objetivos terminais a alcançar para cada aluno, em conformidade com as orientações dos PNEF. Para garantir que estes objetivos eram alcançados, tive a preocupação de planear um mínimo de duas aulas para cada matéria, porque sempre tive a consciência da minha falta de experiência e dificuldade em avaliar todos os alunos em todas as matérias num curto espaço de tempo. Para além disso, outra estratégia que adotei, principalmente para aquelas matérias em que tinha tido mais dúvidas, foi

dedicar algumas das aulas iniciais da etapa seguinte para acabar todas as observações. No entanto, poderia ter tido, igualmente, em conta aquilo que Carvalho (2004) defende, isto é, que não é necessário observar todos os alunos em todas as situações, uma vez que os casos “típicos” se destacam facilmente, devendo o professor focar a sua atenção nos alunos mais difíceis de caracterizar. Neste sentido, inicialmente houve alguma dificuldade na gestão das matérias a avaliar em cada espaço, pois era um grande número de matérias e alunos para avaliar em pouco tempo e, por isso, apesar de considerar que consegui recolher informação suficiente para planear as etapas seguintes, esta tarefa teve uma participação pontual do orientador, assim como dos meus colegas de EP, pois apresentei alguns dados subvalorizados e outros sobrevalorizados, visto também mostrar algumas dúvidas em certos dados que recolhi. Outra das estratégias adotadas para a recolha mais eficiente de informação foi a criação de rotinas organizativas, tais como a de começar as aulas sempre dentro do horário para maximizar o tempo de aula, bem como o de diminuir o número de exercícios e de transições entre tarefas para dar mais tempo de prática aos alunos. Estas estratégias foram pensadas de forma a garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz, bem como criar um ambiente de aula com condições de aquisição de competências favorável e confortável para todos os alunos, independentemente do seu nível. Este facto ajudou-me, essencialmente, no que diz respeito à condução do ensino, apesar de nesta fase terem surgido, também, dificuldades ao nível do controlo das práticas, visto que tinha que realizar anotações dos níveis de todos os alunos e ainda dar FB sobre a sua performance, ou seja, conciliar a AI com o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, é importante ainda referir que nem sempre as rotinas organizativas implementadas tiveram o máximo rendimento principalmente porque as situações de avaliação propostas nem sempre foram as mais indicadas, o que fez com que, por vezes, se tivesse que reestruturar o plano de aula para aula mudando, assim, as rotinas de aula às quais os alunos se iam já habituando.

Visto que o preenchimento das grelhas de avaliação durante as aulas se revelou muito difícil, pois tinha de estar constantemente preocupada com tarefas de gestão e disciplina optei, muitas das vezes, por proceder ao registo após a aula, de modo a poder estar mais disponível para a organização e gestão das mesmas. Apesar de me ter libertado para outras tarefas, considero que esta estratégia nem sempre foi a mais adequada, pois, por exemplo, nas matérias que não dominava tão bem senti que o registo durante a aula poderia ter ajudado a esclarecer algumas dúvidas que surgiram no momento do preenchimento das grelhas. Contudo, como o mais importante na AI acaba por ser mais do que identificar claramente o nível de cada

aluno individualmente, mas conseguir “encaixá-lo numa prateleira” juntamente com os colegas do seu nível, com o decorrer da etapa, as dúvidas tendem a dissipar-se e a AI do aluno acaba por tornar-se mais clara. Para além disso, é necessário perceber quais as prioridades em cada momento. Face à realidade da turma, na AI o mais importante não foi o registo preciso de todos os níveis em todas as matérias, mas antes que a aula funcionasse corretamente e os alunos estivessem em tarefa sem problemas.

Este período de AI permitiu não só a recolha de informações relativas ao diagnóstico/prognóstico como também uma evolução da minha parte, nomeadamente na gestão da aula, concretizando-se pelo cumprimento do planeamento e pela aquisição de rotinas organizativas, tentando garantir que os alunos entendessem a minha lógica de trabalho, parando a atividade, quando pedido, reunindo de forma rápida e ouvindo as minhas instruções ou FBs, sempre que lhes era exigido e necessário ao desenvolvimento das suas performances ou ao aumento dos níveis de motivação e concentração. Em relação ao prognóstico do nível que cada aluno poderá alcançar, as dificuldades também existiram, na medida em que me foi difícil conseguir compreender o potencial de aprendizagem de cada aluno, algo que foi sendo colmatado de etapa para etapa, visto que este não se esgota na AI, muito devido às reflexões pós-aula com o OE e a observação de aulas dos colegas de NE e de outros professores do GEF com o objetivo de observar um aluno tentando diagnosticar e prognosticar o seu nível. Apesar de não totalmente ultrapassada, esta dificuldade, é daquelas que a experiência em muito ajuda e, por isso, espero no futuro vir a dominá-la. Finalizada esta minha etapa de formação, senti que a aferição da AI se trata de facto de um processo moroso para quem inicia a sua prática profissional e que só a experiência irá ajudar na deteção de casos particulares e na seleção das melhores estratégias para a recolha de dados. Acabei por compreender que o planeamento, a avaliação e a condução de ensino se influenciam mutuamente, daí a necessidade do professor de dominar os níveis de aprendizagem.

Acabado este processo, penso que teria sido uma melhor estratégia tornar o período de AI uma fase de trabalho fundado nas componentes básicas e essenciais da aprendizagem, isto porque me teria ajudado a construir um panorama geral das capacidades dos alunos, de modo a que, através dos diversos níveis do planeamento, tivesse planeado as aprendizagens por níveis de progressão, ganhando assim mais tempo para as aprendizagens dos alunos, dado que teria começado por uma revisão e recuperação de conteúdos, ligando assim a Etapa de AI com a 1ª Etapa desde cedo.

Para uma professora ainda em formação, como é o meu caso, é altamente improvável que, aquando do momento da entrada no estágio, tenha já realizado uma tarefa deste tipo, dificultando ainda mais esta etapa inicial. Numa perspetiva de tentar

ser o mais correta, adotei a estratégia de prognosticar igual evolução para todos os alunos de um mesmo nível, apesar de nem sempre ter a certeza se o diagnóstico estaria ou não correto. A área da AptF também foi abordada na AI, através da aplicação bateria de testes do *Fitnessgram*, e com o intuito de perceber quais os alunos que se encontravam dentro ou fora da zona saudável da aptidão física (ZSAF). Os resultados dos testes foram, no entanto, pouco fidedignos e a principal conclusão que pude retirar da aplicação dos mesmos é que a grande maioria dos alunos realizava os testes do vaivém, abdominais e extensões de braços com erros técnicos e execuções incorretas. Este facto fez-me refletir sobre os objetivos e a pertinência da aplicação da bateria de testes durante o período da AI. As componentes da AptF, mais do que os conhecimentos e desempenhos técnico-táticos das diferentes matérias, são afetadas negativamente por períodos prolongados de inatividade física, como são os meses de verão. Por essa razão, entendo que o pressuposto por mim utilizado para a aplicação dos testes não foi o mais correto, até porque o trabalho de desenvolvimento das componentes da AptF foi praticamente inexistente na AI. A meu ver a aplicação faz sentido, sim, mas apenas com o propósito de aferir se a técnica de execução é a correta. Para realmente averiguar se os alunos estão dentro ou fora da ZSAF, de modo a poder avaliar esta área no final do 1º período, entendo que se deverá realizar a aplicação dos testes apenas após as componentes da AptF terem sido trabalhadas. Na minha prática futura com alunos destas idades este será, certamente, um procedimento que irei adotar. A área dos conhecimentos foi também avaliada, respeitando as indicações de que a AI deve incidir sobre as três áreas da extensão da disciplina (PNEF, 2001). Através da aplicação de uma ficha diagnóstico, criada pelo NE, pude concluir que a grande maioria dos alunos não sabia justificar por que razão é que realizar AF contribui para um estilo de vida saudável e que não sabiam quais as características de uma correta alimentação. Estes resultados foram a base do trabalho realizado nesta área ao longo dos três períodos, demonstrando, na prática, a importância da 1ª etapa do ano para a definição de objetivos. Um dos aspetos que considero muito positivo neste âmbito foi o facto de ter existido, dentro do GEF, um momento para a realização das conferências curriculares, reuniões entre professores do mesmo ano de escolaridade para, em primeiro lugar, rever o PAI uniformizando estratégias e, em segundo, confrontar informações recolhidas na AI (PNEF, 2001). Em termos pessoais e formativos, esta prática do GEF é bastante importante pois permitiu-me mais facilmente perceber como se realizava o processo de AI bem como tentar tornar as diretrizes do GEF o mais adaptas possível à realidade dos alunos. Para além disso, e como referido na contextualização, a oportunidade que nos foi dada de dar sugestões de reformulação do PAI, no início do ano, revelou-se também

muito importante, pois fez-nos olhar para o protocolo de maneira mais efetiva percebendo-o melhor.

Refletindo sobre todo este processo de AI, posso dizer que, apesar de ter tido algumas dificuldades, este período se tornou crucial para o meu desenvolvimento, enquanto professora, pois fez-me analisar a minha atuação até então tentando reformulá-la ao longo do ano. Importa destacar que as principais dificuldades sentidas foram ao nível do controlo, a não adequação das tarefas às reais capacidades e características da turma e a capacidade de observação/registo, tendo estas surgido essencialmente devido ao facto de nunca ter realizado este tipo de avaliação. Como tal, procurei seguir o PAI à risca, aplicando a quase totalidade das situações de aprendizagem nele definidas e demonstrando pouca flexibilidade ao nível da alteração das situações práticas, por estar demasiado focada em mim e em garantir o controlo dos alunos, bem como a tentar proceder ao registo das avaliações. Para além disso, os exercícios revelaram ser demasiado complexos para a realidade da turma e não tive capacidade para os adaptar no decurso das sessões, optando por manter o que estava planeado à partida. Este facto, associado à total ausência de autonomia e rotinas de trabalho por parte da turma, contribuiu para que muitas vezes o tempo em tarefa fosse pouco e, ainda, para que não se realizassem os planos de aula na totalidade. Rosado (1999) afirma que a organização de aulas interessantes e adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos é um importante fator de promoção da disciplina e, ao não conseguir fazê-lo, os problemas surgiram. Este é um exemplo de como o planeamento, a avaliação e a condução de ensino se influenciam mutuamente e a razão pela qual é necessário que um professor domine as três subáreas com mestria para garantir o sucesso nas aprendizagens dos alunos. É, igualmente, importante que, de acordo como o que é reforçado nos PNEF, se tenha em consideração que, mesmo no período de AI, é fundamental que as aulas sejam encaradas como momentos de ensino e aprendizagem, algo que não se verificou nesta primeira parte do ano. Terminado o ano letivo, através de reflexões individuais e com os meus colegas de NE, concluí que, de facto, perdi tempo excessivo na fase de AI. Sendo que o planeamento, a avaliação e a condução de ensino se influenciam mutuamente e que é necessário que um professor domine as três subáreas com mestria para garantir o sucesso nas aprendizagens dos alunos, deveria ter tentado tornar o processo de AI mais fácil, tanto para mim como para os alunos proporcionando-lhes um trabalho mais simples, isto é, preocupando-me inicialmente apenas com as componentes básicas e fundamentais de todas as matérias. Este tipo de planeamento de AI permitir-me-ia, por um lado, mais facilmente balizar desde cedo os alunos com mais e menos capacidades e, por outro, começar a constituir desde

logo, unidades e planos de progressão para os alunos (PAT,PE,PUE), pois, ao mesmo tempo, estaria implicitamente a aferir a AI. Ganharia, com isto, por certo, tempo útil de aprendizagem, que teria sido muito importante para o resto do ano, visto que mais tarde, notei que mais tempo teria sido crucial para a fase do ano em que os alunos estavam a trabalhar para atingir determinados níveis. Para o futuro, fica a importância de começar cedo, se possível ainda na etapa da AI, a sistematizar uma sequência progressiva de aprendizagem a desenvolver nas etapas seguintes.

No que respeita à construção do Plano Anual de Turma (PAT), isto é, o documento de planeamento mais importante, pois é aquele que guia todo o trabalho a realizar com a turma, convém salientar que sua elaboração foi algo de novo para mim e, como tal, surgiram muitas dúvidas e questões. A primeira foi a definição de quantas etapas deveriam constituir o ano, com que duração e com quantas unidades de ensino (UE). Optei por estabelecer quatro etapas, sendo elas a Etapa 0 – AI; Etapa 1 – Revisão e Recuperação de matérias prioritárias; Etapa 2 – Aprendizagem e Desenvolvimento e Etapa 3 – Recuperação e Consolidação. Finalizado o ano letivo e refletindo sobre o mesmo, considero que esta divisão não foi a mais correta. As diferenças entre a 2ª e a 3ª etapa, em termos de objetivos e dinâmica de trabalho com a turma, eram bastante distintas, pois o principal objetivo da 3ª etapa era o de recuperar alunos e, visto que apenas deixei duas UE para tal, revelou-se pouco tempo para uma recuperação efetiva. Importa referir, no entanto, que a forma como planeei o ano letivo em nada prejudicou as aprendizagens dos alunos e, como tal, esta reflexão surge apenas no sentido de otimizar o meu trabalho no futuro e não como um aspeto negativo na planificação deste ano de EP.

A segunda grande dificuldade prendeu-se com a definição de quais deveriam ser as matérias prioritárias no trabalho com a turma. Se, no caso da ginástica de solo e de aparelhos, não havia dúvida de que eram as matérias em que turma tinha pior desempenho e que, como tal, deveriam ser prioritárias, já no caso das outras isso não era tão linear. O voleibol e o basquetebol acabaram por ser as matérias definidas e esta opção teve por base um momento de reflexão individual sobre quais deveriam ser as matérias a selecionar para que os alunos não perdessem a motivação, pois, de já que tinha selecionado a ginástica, que os alunos não gostam tanto, quis proporcionar-lhes igualmente matérias de que gostassem e para as quais mostrassem alguma aptidão. Isto porque, a meu ver, sendo uma etapa de revisão e recuperação, o facto de termos alguma matéria em que quase todos os alunos já estivessem pelo menos no nível de sucesso, tornou-se importante apostar nessa matérias para que os que não tivessem pudessem ser ajudados pela turma e para que os restantes atingissem níveis superiores e assim poderem ter uma melhor nota. Os PNEF indicam que o professor

deve identificar as matérias em que os alunos têm maiores dificuldades e sobre elas focar mais atenção em termos de tempo e tratamento, no sentido de aproximar o nível da turma ao nível dos objetivos definidos para esse ano de escolaridade.

A distribuição das matérias ao longo das diversas etapas foi a terceira grande dificuldade sentida na elaboração do PAT. Os critérios utilizados foram essencialmente três. Em primeiro lugar, tive a preocupação de planejar um maior número de aulas para as matérias prioritárias. Em segundo, tive em conta essencialmente a polivalência dos espaços. Por fim, em terceiro, distribuí as matérias para que estivessem repartidas ao longo de todo o ano. Não tive em consideração, contudo, um ponto fundamental para garantir o sucesso educativo dos alunos: a sequência lógica de aprendizagens visto que a noção de UE era, ainda, algo pouco claro para mim.

Ainda relativamente à planificação de todo o ano letivo, a definição de objetivos realistas foi outro dos grandes problemas encontrados, pois considerei extremamente complexo saber qual o momento do ano letivo em que determinado objetivo deveria ser alcançado ou prever o ritmo de aprendizagem de 27 alunos diferentes. Aquando da elaboração deste documento, estabeleci os objetivos finais a atingir com base no Programa de EF adotado pelo GEF o que se veio a revelar descontextualizado, tendo em conta o nível da turma, dificuldade sentida essencialmente durante os planeamentos de etapa.

No PAT, estabeleci também os estilos de ensino preferenciais a serem utilizados durante este ano letivo, pois há aqueles que parecem “encaixar” melhor em determinadas matérias bem como às características da turma e às minhas características pessoais, embora isto não signifique necessariamente que sejam os únicos a ser utilizados. Como normalmente as aulas assumiram uma estrutura politemática, ou seja, nelas são abordadas várias matérias, fui recorrendo a vários estilos de ensino na mesma aula. Assim, relativamente aos estilos aplicados, houve uma predominância do estilo tarefa e comando, pois penso que são aqueles que melhor se adequam às minhas características, visto que, no primeiro, o aluno assume algumas decisões (espaço e tempo), para realizar a tarefa, que permitem a sua individualização (possibilidade de uso de ficha tarefa), ficando o professor “liberto” para o acompanhamento individual das tarefas e, no segundo, o professor assume todas as decisões, sendo que o papel do aluno se circunscreve ao cumprimento das indicações fornecidas pelo professor (ao estímulo do professor, o aluno dá a resposta desejada). Isto tendo sempre em consideração que é sabido que, por detrás de cada professor existe uma individualidade muito própria que influencia a sua conceção de ensino. Se começasse novamente este processo de EP, de certo que não voltaria a distribuir as etapas da mesma forma no calendário anual, isto é, estruturaria o PAT de

uma maneira distinta, alargando a 1ª etapa de aprendizagem, poupando tempo na etapa de AI, através de uma revisão e recuperação de conteúdos mais efetiva durante esta etapa. Para além disso, sinto que faltou a meu ver, essencialmente, uma maior diversificação dos estilos de ensino, diversificação esta que poderia ter melhorado mais cedo o relacionamento dos alunos para com as tarefas. A opção por um estilo recíproco, inclusivo, divergente ou ainda de descoberta guiada, poderia, em determinados momentos do ano letivo, ter feito sentido. Irei certamente experimentar no futuro a aplicação de mais estilos de ensino tanto convergentes, como divergentes em situação de aula.

Relativamente aos PE, foram definidas as matérias a lecionar para cada etapa, os objetivos dessa etapa, as UE, a caracterização dos recursos e da turma, a calendarização e as estratégias a utilizar ao nível do planeamento, condução e avaliação de aulas. Ainda ao nível dos PE, registaram-se melhorias ao longo do ano nomeadamente na determinação de uma sequência lógica de exercícios para cada matéria tendo em conta os objetivos de cada UE, isto é, quanto mais aulas definidas para determinada matéria mais exercícios de progressão ou variantes devem existir, desafiando os alunos nas suas capacidades, garantindo o desenvolvimento harmonioso das mesmas e a sua motivação para a prática desportiva. Esta melhoria deveu-se essencialmente ao facto de, sensivelmente a meio do ano letivo, ter compreendido melhor o que de facto era uma UE, tornando assim mais fácil planejar e definir objetivos no PE de acordo com o que se pretende para cada UE.

Nos PNEF as UE surgem definidas como sendo um *“conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos”* e cujas situações de aprendizagem devem ser escolhidas tendo em conta os *“objetivos definidos para a etapa e com os aspetos considerados críticos na aprendizagem dos alunos.”*. Para a conceção e criação das UE, algo que se veio a tornar mais fácil no decorrer do ano letivo, é, portanto, necessário ter em conta a estruturação dos conteúdos a lecionar, o tempo de aula, os materiais a utilizar e atender ainda a diferentes estratégias, de acordo com a AI, o processo de ensino e os objetivos finais. Este plano deve ter uma estreita ligação com o plano de aula, chegando mesmo a substituí-lo. A primeira UE foi onde tive mais dificuldades, pois os objetivos que defini mostraram-se demasiado extensos para o número de aulas a trabalhar, sendo posteriormente retificados e mais adaptados à realidade de ensino. Houve, também, alguma dificuldade em identificar estratégias de ensino, especialmente para os alunos com mais dificuldades. Assim, ao verificar que as UE até então planeadas não respeitavam a definição nem os princípios para elas indicados, senti a necessidade de proceder a um reajustamento do planeamento, com repercussões bastantes positivas no trabalho desenvolvido com a turma.

Estes problemas iniciais foram sendo ultrapassados tendo, a meu ver, conseguido cumprir um dos objetivos a que me tinha proposto que foi, então, o de criar planos de UE que substituam os planos de aula, tendo apenas que melhorar ao nível das propostas de progressões de aprendizagem consoante o grupo de nível. A definição deste objetivo deveu-se essencialmente à necessidade de fugir à utilização do plano de aula como estrutura mais operacional de planeamento pois comecei a compreender que cada aula dependia fortemente da sessão anterior. Perante tal facto, o planeamento das UE teve que começar a ser feito com maior rigor e lógica claramente estabelecida, pois inicialmente o que estava definido no papel dificilmente era cumprido e as questões relacionadas com as aprendizagens eram alvo de pouca reflexão pois estava demasiado focada em mim e no controlo da turma, e, como tal, considerei ser indiferente se as aulas tinham uma sequência lógica ou não, algo que mais tarde vim a perceber que poderia ter feito toda a diferença, logo desde o início da 2ª etapa. O 2º período letivo constitui-se, então, como um ponto de viragem no que ao planeamento diz respeito. Procurei, em termos da planificação, focar a minha atenção na revisão do que tinha sido já realizado, no sentido de procurar reajustá-la, adaptando-a à evolução verificada nos alunos. Esta mudança deveu-se essencialmente às reflexões com os orientadores e NE, pois fizeram-me chegar à conclusão de que a forma de planear as UE, pensada aquando da elaboração do PAT, não era a mais adequada, por diversas razões. Em primeiro lugar, era difícil identificar um seguimento lógico das aprendizagens. As tarefas propostas de aula para aula (dentro da mesma matéria) variavam bastante e, dessa forma, era difícil para os alunos compreenderem os objetivos a alcançar e as aulas tornavam-se pouco operacionais, pois em todas era necessário despende muito tempo a explicar novas tarefas. Para além disso, ao estar a propor constantemente tarefas diferentes estava a dar pouca oportunidade de os alunos repetirem os exercícios o que conduzia a que quando realmente interiorizassem o que era pretendido, fosse altura de terminar a tarefa, não voltando os alunos a repeti-la em aulas seguintes. Em segundo lugar, as UE em vez de facilitarem o planeamento, tornando-o mais simples e operacional, apenas o tornavam mais confuso, sendo portanto fulcral encontrar as melhores estratégias para promover a aprendizagem e simultaneamente restringir os eventuais comportamentos fora da tarefa que pudessem surgir. Sinto que desta forma tornei o planeamento não apenas mais eficaz, mas também mais simples. Em primeiro lugar, foi-me possível atribuir uma maior autonomia aos alunos em termos da sua própria organização. Ao estarem já familiarizados com as tarefas da aula, e ao saberem de antemão quais os grupos com que iriam trabalhar, os alunos organizaram-se mais rapidamente diminuindo os tempos de espera e transição entre exercícios, um fator

preponderante para a diminuição de episódios de indisciplina e comportamentos de desvio. Este fator ajuda igualmente a explicar a importância da articulação das aulas, bem como a articulação de conteúdos de UE para UE, como um aspeto determinante nas aprendizagens (Carreiro da Costa, 1988), pois, aquando do planeamento das UE, é fulcral rever conteúdos, voltar atrás para consolidar aprendizagens antes de entrar propriamente na nova UE. Outro aspeto que concorreu, igualmente, para a melhoria verificada nas minhas competências de planeamento, foi o facto de ter tornado os objetivos mais simples e operacionais nestas estruturas de planificação. Ao definir, nas condições de realização, os objetivos que deveriam ser alcançados, consegui mais facilmente verificar ou não o seu cumprimento e consegui assegurar desta forma a diferenciação e progressão das aprendizagens necessárias ao sucesso dos alunos, de acordo com os dados da Avaliação Formativa (AvF). Para além disso, em relação à reformulação dos objetivos das AFD, senti a necessidade de os simplificar, principalmente para o caso dos alunos mais aptos. No início do ano letivo, propus objetivos que se revelaram claramente irrealistas, conforme referi anteriormente. No momento da elaboração do PAT, previ que a evolução dos alunos mais aptos fosse mais rápida algo que, no entanto, não se verificou, não por falha minha ou dos estudantes, mas antes porque necessitei de mais tempo para garantir na turma condições propícias à aprendizagem.

Contudo, apesar das claras melhorias ao nível do planeamento das UE, penso que algo que deveria ter igualmente acontecido, era a facilitação da implementação de um processo de AvF mais bem conseguido. Isto porque os alunos, apesar de ter tentado através de conversas informais, reforço nas instruções e utilização de fichas de tarefa em que estavam definidos os objetivos para cada aluno, tentar que estes mais facilmente compreendessem os objetivos pretendidos permitindo-me realizar uma recolha de dados de forma mais sistematizada, tal não aconteceu. Se regressasse agora ao início da 1ª etapa e tivesse de implementar o plano de etapa, iniciada após o término da AI, teria, sem dúvida, começado a operacionalizar a AvF, através de um maior recurso a ferramentas, tais como fichas informativas, que contemplassem a informação de onde se encontra o aluno, que objetivos deve trabalhar e como trabalhar, através das componentes críticas e situações essenciais, heteroavaliação e objetivação dos níveis e no fundo explicação do processo de aprendizagem do aluno. Para além disso, como estratégia futura, penso que seria, igualmente, benéfico e eficaz definir que a primeira aula de determinada matéria fosse mais direcionada para a intervenção e FB e a segunda contemplasse já uma maior observação e/ou registo, permitindo assim utilizar a informação recolhida para elaborar instrumentos e documentos com vista a uma maior participação dos alunos nas suas

próprias aprendizagens e avaliação. Para além disso, é importante também existir uma melhoria no que diz respeito ao conhecimento de situações de aprendizagem e devidas progressões.

Percebe-se assim que o planeamento das UE é uma etapa fundamental e imprescindível para uma adequada e correta consecução do processo ensino/aprendizagem. Através do seu planeamento foi, então, definida a orientação dada aos vários planos de aula em que se pretendia que estes fossem sequencialmente progressivos e significativos, garantindo, desta forma, coerência e continuidade no processo ensino/aprendizagem. Contudo, foram necessárias adequações para as quais foram indispensáveis, como referi anteriormente, as reflexões em grupo e a autorreflexão nas autoscopias pós-aula.

A turma demonstrou uma clara evolução em termos de comportamento e postura, não só devido ao evoluir natural da relação professor-alunos, bem como devido à própria relação entre alunos e entre estes e a matéria. Como tal, consegui, progressivamente, focar a minha intervenção e planificação nos objetivos das aprendizagens, deixando as tarefas massificadas e começando a trabalhar através de aulas politemáticas. Segundo Rosado (2003), a este tipo de aulas estão associadas diversas vantagens. Em primeiro lugar, facilitam a distribuição das aprendizagens no tempo, a aquisição e a retenção dos conteúdos e a otimização da gestão dos recursos. Em segundo lugar, este tipo de sessões contribui para uma maior motivação dos estudantes e promove um maior *transfer* entre diferentes modalidades. Assim, na quase totalidade das aulas, foram abordadas pelo menos duas matérias distintas.

No que respeita ao planeamento dos objetivos da AptF, registei uma evolução clara das duas primeiras etapas do ano para a 2ª e 3ª. Inicialmente, o desenvolvimento da condição física foi conseguido, não através de um planeamento específico da AptF, mas sim devido a uma massificação de tarefas no início ou final da aula. Refletindo, terminado o EP, tenho a consciência de que é necessário trabalhar a AptF como as AFD, através de um planeamento efetivo, para que, tanto professor como alunos, saibam o que e quando trabalhar de forma a poderem atingir os objetivos devidamente traçados desde o início. Sendo assim, se começasse novamente o EP, planearia a ApF de forma distinta optando por uma maior experimentação de exercícios mais adequados aos alunos e não esquecendo a diferenciação necessária. A utilização de um maior leque de exercícios poderia, de facto, ter conferido uma maior autonomia e aumentar o conhecimento dos alunos em relação ao trabalho da ApF. Ao longo do ano letivo, compreendi a importância desta área, não só para a obtenção de resultados positivos ao nível da disciplina, bem-estar pessoal no quotidiano dos alunos, como

também ao nível do *transfer* existente para outras matérias (ex: barra fixa na ginástica de aparelhos)

No que diz respeito à área dos conhecimentos, também tentei que o seu planeamento fosse mais estruturado dentro das próprias UE definindo objetivos para as mesmas. Contudo, por considerar que nem sempre segui o caminho mais correto, julgo que, para a lecionação de aulas futuras nesta área, o caminho a percorrer passa por perceber quais os conteúdos adquiridos, quais os que faltam adquirir e trabalhar sobre eles. Logicamente que o desenvolvimento de conhecimentos através de trabalhos, fichas de trabalho e testes, serão mais-valias, de modo a compreender em que estado os alunos se encontram relativamente às suas aprendizagens.

No que diz respeito aos procedimentos organizativos, penso que fui bem-sucedida em termos de planeamento, ou seja, a estrutura organizativa das UE foi bem conseguida, as estações, as transições e a rentabilização dos espaços tendo estes sido aspetos positivos neste âmbito. Para este êxito foi crucial uma melhoria crescente no planeamento, já que, na construção das UE, dediquei muito tempo neste campo, de modo a perder o mínimo de tempo em tarefas de organização, e incutir nos alunos um espírito cooperativo em tarefas de organização. Assim, no âmbito da gestão temporal, penso que existiu um melhor controlo do tempo, cumprindo os meus objetivos relativamente à duração em cada uma das estações, em cada exercício de aprendizagem e término da aula a horas. Ainda relativamente à organização e gestão de tarefas em aulas, no que diz respeito à criação de grupos heterogéneos e às opções mantidas neste âmbito, durante grande parte do ano letivo, optei por manter os mesmos grupos de trabalho, reestruturando os grupos em determinadas alturas, nomeadamente no início de cada etapa. Poderia ter alterado por completo e ter passado a utilizar grupos mais heterogéneos do que utilizei, de modo a estimular e motivar os alunos para as suas aprendizagens.

Importa que o professor reflita sobre as decisões relativas às tarefas mais adequadas às características dos alunos, bem como sobre a forma de abordar a matéria, pensando sobre a sua atividade, de forma a dar resposta a objetivos mais abrangentes do processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente no que se refere à interação e às relações pessoais. Para este aspeto em muito contribui a elaboração do ET e o acompanhamento da DT, visto que me permitiram ficar a conhecer melhor a realidade dos alunos da turma, identificando problemas e dificuldades desta, nomeadamente no que diz respeito a características mais pessoais, podendo assim tentar adequar a minha atuação ou as tarefas propostas às necessidades dos alunos. Compreendi o quão importante é identificar claramente o nível de cada aluno individualmente e conseguir identificar onde se encontra e colocá-lo juntamente com

os colegas do seu nível. Para o futuro, fica a ideia de que, quanto mais perto se estiver das necessidades efetivas de aprendizagem dos alunos, melhor, isto porque ao detetar-se o seu nível mais cedo, pode passar-se para etapas de aprendizagem e desenvolvimento. Sempre que possível e exequível, será fundamental privilegiar a individualização do ensino para alunos que necessitam de recuperar aprendizagens de um determinado nível.

A importância do clima de aula está intimamente relacionada com o sucesso no processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a preocupação em conseguir um bom clima é essencial, desde a compreensão das características da personalidade próprias de cada escalão etário, à qualidade das interações estabelecidas (dentro e fora da sala de aula), passando pelo ensino de atitude e valores, por uma prática letiva que seja motivadora para os alunos e por uma aprendizagem mútua, resultante dessas mesmas interações. Na realidade, consegui compreender que da interação com os alunos posso tirar grandes ensinamentos tanto das suas respostas às minhas ações como das suas próprias ideias, comportamentos e sentimentos pois quanto mais nos aproximarmos e melhor conhecermos os nossos alunos, mais fácil se torna compreendê-los e atuar sobre eles. Mesmo no que diz respeito à relação pessoal, preocupei-me em atuar de maneira diferente respeitando tanto a personalidade como os vários níveis de maturação e desenvolvimento psicológico. Penso que o relacionamento professor/aluno é a base para que o processo ensino/aprendizagem tenha sucesso. Um professor que cativa os alunos, isto é, aquele que consegue extrair-lhes tudo o que eles têm de melhor e rentabilizar todas as suas capacidades de uma forma agradável e descontraída, não é tarefa fácil, pois exige que este seja “várias pessoas” consoante o contexto, ou seja, fazer com que os alunos percebam facilmente a diferença entre o professor dentro e fora de sala de aula. Por isso, a minha atitude perante os meus alunos, teve a necessidade de ser distinta, dado que são notórias as diferenças de comportamento e de atitudes. Esta relação, que foi sendo construída ao longo do ano letivo, ajudou-me a perceber muitas das dificuldades dos alunos e a conhecê-los melhor. Com o passar do tempo fui sentindo que os alunos gostavam mais de mim, não só por brincar com eles, mas também em sala de aula, onde perceberam que as aulas de EF eram momentos de aprendizagem, em que eu estava ali para os ajudar nas diversas atividades. Considero, também, ter sido importante conhecer as características de cada aluno para agir preventivamente, atuar no momento certo, de forma a proporcionar não apenas um bom clima de aula como intervir a nível da personalidade em formação. O ET, que realizei no decorrer da 1ª etapa, também em muito contribuiu para este clima, pois indicou-me as preferências da turma relativamente às matérias, as características que os alunos

evidenciam como caracterizando o professor ideal, entre outras. A partir deste estudo, penso que ainda foi mais fácil assegurar este clima positivo de aprendizagem, tanto entre professor e alunos, como dos alunos entre si e ainda entre os alunos com as atividades de aprendizagem propostas (matérias), pois permite-me ter noção das suas características individuais, tentando tê-las em consideração, porque, na realidade, o ensino decorre num processo de comunicação constante entre professores e alunos.

Durante o EP, fui-me apercebendo da necessidade de consciencializar os alunos de que as habilidades motoras podem ser aprendidas e melhoradas através da prática, principalmente através da criação de situações propiciadoras de um crescente interesse pelas aprendizagens, resultando num maior envolvimento na aula. Na realidade, e tal como referem Neves e Boruchovitch (2007), a motivação é um elemento fundamental para o desenvolvimento global do ser humano. Planear de forma a motivar os alunos permite ao professor atingir, mais facilmente, os objetivos da aula, porquanto consegue manter os alunos entusiasmados, participativos e empenhados. A necessidade de aliar tarefas mais exigentes, neste caso sobre o ponto de vista físico com a dimensão lúdica, foi uma das minhas preocupações aquando da elaboração dos planos de aula. Outra das estratégias utilizadas foi a de atribuição de tarefas a determinados alunos como uma avaliação do desempenho dos mesmos no decorrer da aula, quando não podiam realizar a aula bem como as de os colocar os alunos em tarefas de demonstração e torná-los “agentes de ensino”. Fui ficando ciente da necessidade de adequação das tarefas às reais capacidades dos alunos, como forma de alcançar um clima motivacional que favorecesse a aquisição de competências por parte dos alunos e potenciar o seu desempenho. No que respeita ao clima positivo de aprendizagem, uma das estratégias utilizadas para este fim passou por ter sempre cuidado, ao planear as aulas, que quando lecionasse uma matéria menos apreciada pelos alunos, a conjugasse com outra que estes tivessem prazer em realizar (por exemplo, dança ou fitness com ginástica), apesar de ter a consciência de que poderia ter-lhes proporcionado experiências diferentes, como por exemplo circuitos ou aquecimentos de matérias específicas como a luta. Mais uma vez, a receptividade e motivação dos alunos, bem como a boa relação que estabeleci com eles, mostraram-se fatores preponderantes e facilitadores para atingir o sucesso desta competência.

Brito (1989) refere que os comportamentos inapropriados poderão surgir sobretudo derivados de uma deficiente gestão da aula, onde se destacam os tempos de transição entre os exercícios e a necessidade em reduzir o número ou duração dos episódios de organização. De acordo com Rosado (1999), uma adequada organização da aula, a redução dos tempos de espera e de organização, com o aumento do tempo

de empenhamento motor, permitindo aumentar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, concorre, também, favoravelmente, no sentido de reduzir os comportamentos inapropriados.

No meu entender, uma boa organização da aula é fundamental para que o professor consiga dar respostas aos objetivos da mesma e as estratégias para esta boa organização passam pela criação de rotinas de aula permitindo ao professor libertar-se para outros aspetos da sua intervenção e aos alunos a criação de hábitos de trabalho, de forma a rentabilizar o seu tempo de empenhamento motor; pela aferição do resultado das opções tomadas e as consequências das suas decisões pois como refere Schon (1983), é através da reflexão que se encaram os problemas e se colocam novas possibilidades perante as situações que surjam na atividade do professor e, ainda, através da procura de práticas de ensino mais ajustadas aos alunos e à matéria de ensino fica bem presente na forma como o estagiário elaborou a sua reflexão. A gestão da aula passa, igualmente, pela preocupação com o “tempo” despendido em episódios de organização, de reunião e de transição entre tarefas ou espaços e que se revela bastante importante. Outra preocupação passa pela gestão dos espaços e materiais, pois uma boa efetivação do seu planeamento influencia, em muito, o sucesso da aula. Não é demais referir que as condições materiais são de extrema importância, na medida em que influenciam o desenvolvimento da atividade do professor, ou seja, por exemplo, o número de repetições dos diferentes exercícios ou tarefas varia dependendo do grau de dificuldade e das condições (materiais e espaciais) em que decorre o exercício. Torna-se assim clara a influência que o planeamento, a condução e a avaliação têm umas sobre as outras, pois uma falha em qualquer uma delas irá ter consequências imediatas nas outras.

No que respeita à gestão das atividades e do tempo de aula, este foi um dos aspetos onde considero que o meu desempenho mais evoluiu, muito devido às melhorias verificadas na minha instrução. Muitas vezes, no decurso do 1º período, não consegui realizar todas as tarefas que tinha planeado para a aula por ter perdido muito tempo em determinado exercício devido ao facto de os alunos não o terem compreendido por, durante a instrução, não estarem reunidas condições favoráveis para a mesma. Onofre (1995) afirma que, para que um período de transmissão de informação tenha sucesso, é necessário garantir que os alunos estão atentos e concentrados e que ficam sem dúvidas acerca da atividade a desenvolver na aula. Estes dois princípios de intervenção pedagógica foram sendo alcançados ao longo das etapas, recorrendo às estratégias já indicadas. Como consequência, consegui realizar uma mais adequada gestão do tempo da aula com menos tempo perdido na re-instrução dos objetivos e organização das tarefas, o que resultou numa maior

facilidade em cumprir os tempos planeados. Em relação à gestão e organização das atividades, consegui atribuir aos alunos, progressivamente, uma maior autonomia na montagem e desmontagem do material e na organização das próprias atividades, devido essencialmente às questões já enunciadas relacionadas com o planeamento das UE. Inicialmente estes momentos caracterizavam-se por serem muito demorados e dependentes da minha direção, mas, com o desenvolver do ano, os alunos conseguiram organizar-se mais rapidamente, o que facilitou a gestão e organização do material da aula e influenciou positivamente o seu comportamento.

De facto, a meu ver, a importância de uma boa gestão/organização da aula tem essencialmente a ver com o intuito de tornar o tempo útil da aula o mais elevado possível, utilizá-lo de forma adequada, reduzindo ao mínimo indispensável os tempos de informação e de transição, para maximizar o tempo disponível para a prática e organizar o ensino, de modo a evitar tempos de espera prolongados e comportamentos de desvio, aproveitando ao máximo o equipamento disponível e tornando produtivos os tempos de espera. No seguimento desta ideia, surge o conceito de “Tempo de Empenhamento Motor” é uma unidade de tempo na qual um aluno está empenhado em conteúdos relevantes de EF, de tal maneira que tenha possibilidade de conseguir um adequado sucesso (Siedentop, 1983). Carreiro da Costa (1988) chama-lhe tempo potencial de aprendizagem e definem-no como o período de tempo que os alunos passam empenhados na execução de tarefas relacionadas com os objetivos da aprendizagem e que permitem um nível de sucesso igual ou superior a 80%, aos alunos. Por isso, torna-se imperioso aumentar o tempo de empenhamento motor. Para o conseguir, é necessário, por um lado, procurar aumentar o tempo útil da aula e o tempo disponível para a prática e, por outro, ter cuidado com a escolha das atividades, aumentar a qualidade da organização das aulas e incrementar, pelas atividades coletivas e individuais de relançamento, a participação dos alunos nas tarefas propostas (Pierón, 1988). E, se atendermos a que a uma taxa de empenhamento motor fraca parecem corresponder, geralmente, poucas aprendizagens e progressos e, provavelmente, pouco gosto ou motivação para a disciplina praticada, pensamos justificar-se plenamente a inclusão e o estudo desta variável, quando procuramos pesquisar os resultados da aplicação de diferentes programas de formação de professores de EF, pois o empenhamento motor é, de acordo com Siedentop (1983), uma poderosa maneira de avaliar o grau com o qual os professores agem eficientemente.

A melhoria que fui sentido na realização do planeamento, nomeadamente na definição de objetivos e de situações de aprendizagem, apesar de ainda não completamente adquiridos, permitiu-me criar mais oportunidades educativas aos

alunos, permitindo uma classe mais organizada e também um maior número de atividades durante a aula, melhorando assim a qualidade do processo ensino/aprendizagem e o do meu desempenho enquanto professora. Considero o 2º período como um ponto de viragem em todo o trabalho com a turma e que marcou também uma nova perspectiva e dinâmica ao nível da formação de grupos. Procurei definir grupos de nível homogêneo e que fossem facilitadores da aprendizagem, visto que um dos meus objetivos foi o de direcionar todas as decisões no sentido de promover o sucesso e evolução dos alunos na disciplina EF. Esta forma de organizar a turma conduziu a que, de forma natural, começasse a realizar a diferenciação do ensino e das tarefas de aula, conforme preconizado nos PNEF. A formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno (PNEF, 2001). Tive a preocupação de adequar os exercícios aos níveis e necessidades de aprendizagem dos alunos dando oportunidade a cada um de realizar tarefas desafiantes, indo assim ao encontro de uma das competências definidas no guia de EP para a condução do ensino.

A dinâmica das aulas de EF, através de atividades ligadas aos seus objetivos, poderá maximizar ou minimizar os conflitos e as questões ligadas às atitudes e valores. Assim, surge a necessidade de pensar sobre a forma como a indisciplina poderá ou não influenciar o bom funcionamento das aulas. Manter uma boa disciplina torna-se, então, um critério fundamental da atuação dos professores, uma vez que um nível adequado de disciplina está na base de um clima adequado de aprendizagem, otimizando-se assim, as condições de aprendizagem e tornando as aulas mais agradáveis para professores e alunos. Sendo assim, na sua maioria, a turma não oferece grandes preocupações em termos disciplinares nem de comportamentos desviantes, assumindo uma adequada postura e participação, relativamente às tarefas que lhe são propostas, cumprindo com empenho as atividades indicadas. No entanto, ocorrem esporadicamente episódios de comportamentos fora da tarefa que, por vezes, prejudicaram o bom funcionamento da aula e que, nem sempre resultaram da minha planificação, isto é, por vezes, devido às características da turma, referida algumas vezes em CT como sendo um pouco irrequieta e faladora, dificultava as aulas, principalmente nas aulas de ginásio por ser das matérias que os alunos menos gostavam. Em termos de procedimentos preventivos, tentei planear as aulas com o cuidado de tentar reduzir ao máximo os tempos de espera e assim evitar a ocorrência de comportamentos de desvio. Tive, igualmente, a preocupação de que nenhum aluno se sentisse inferiorizado ou discriminado perante os colegas, tentando ser o mais

imparcial possível, evitando e penalizando todos os alunos que tentassem inferiorizar algum companheiro da turma ou que não cumprissem tanto atividades como instruções da minha parte. Apesar de no início, o facto de a minha atitude enquanto professora, não ter sido a mais correta, na medida em que permitia certos comportamentos considerados fora da tarefa, considero que melhorei neste aspeto principalmente porque fui conseguindo distanciar-me do plano de aula e preocupar-me realmente em observar os alunos em prática e proporcionar-lhes tempo para tal. Algumas vezes tive que recorrer a paragens da aula, ou para chamar à atenção dos alunos ou para inserir, por exemplo, tarefas de condição física por comando, para que os alunos compreendessem que, apesar de pretender ter um clima harmonioso, o professor é aquele quem decide o que se passa na aula. Portanto, deve ter-se sempre o cuidado de se dar uma atenção continuada aos alunos para uma prevenção destes comportamentos, recorrendo mais ao controlo à distância, estratégia essa que se foi revelando produtiva, apesar de ainda não a dominar totalmente, pois faz com que os alunos sintam que o professor está presente na aula e que a qualquer momento poderá estar a observá-lo e a avaliá-lo.

A preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, com a qualidade de transmissão da informação e com a consciência de que o aluno é também responsável pelas suas aprendizagens é notória quando abordamos a instrução. Nesta dimensão, o professor deve, essencialmente, apresentar as tarefas garantindo que se conheçam os pontos mais importantes, não persistindo dúvidas sobre as mesmas e existindo a participação voluntária dos alunos para que esta transmissão de informação seja garantida num tempo reduzido. Sendo assim, durante a minha atuação, tentei assegurar a compreensão da informação pelos alunos, expondo a informação de forma clara e breve tendo sido referido apenas o essencial, certificando-me de que os alunos percebem o que é realmente pedido em cada tarefa, bem como recorrendo à exemplificação prática do gesto proposto (da minha parte, ou por alunos que executem a tarefa proposta com a correção desejada), reduzindo a quantidade de informação em cada intervenção. A conversa entre alunos, durante os períodos de instrução, era, portanto, uma das minhas dificuldades que penso ter praticamente superado, pois continuei a investir no silêncio e concentração dos alunos nestes momentos, já que, por vezes, alguns não estão totalmente concentrados e, por isso, tenho tendência a elevar demasiado o tom de voz, quando o que é correto fazer é deixar que todos se calem para então aí falar. Comecei, também, a preocupar-me mais em “chamar os alunos para perto de mim” durante as instruções não só para não ter que falar tão alto como também dispô-los para que todos me ouvissem e vissem. Procurei igualmente diferenciar a forma de transmissão de informação - verbal, visual, através da

demonstração, e através da utilização de imagens em papel ou folhas de exercícios por grupos, quando necessário, mais efetivo nas aulas de ginástica e para a AptF. Todos estes instrumentos têm sido utilizados com regularidade e são adaptados de acordo com os objetivos, com o momento da aula, com os alunos e com a matéria, ou seja, são planeados juntamente com o PE e de UE para que correspondam aos objetivos e conteúdos pretendidos para determinadas matérias e UE. Para além disso, são, também, instrumentos fundamentais para a diferenciação do ensino, isto porque é fundamental que o professor tenha em consideração as diferentes capacidades e, acima de tudo, objetivos dos seus alunos, pois numa mesma aula e matéria, os objetivos variam de acordo com grupo de nível, e mesmo de aluno para aluno, e a utilização deste tipo de instrumentos facilita não só a tarefa do professor como faz ver aos alunos o que têm de trabalhar para poderem atingir os seus objetivos

Para além disso, aliada a uma boa instrução, a meu ver, a utilização da demonstração, torna-se igualmente bastante importante para simplificar e clarificar a comunicação professor/aluno pois é imperativo garantir que os alunos formulem uma imagem concreta e correta das tarefas a realizar para que haja êxito na execução dos exercícios. Para tal, procurei recorrer com frequência à demonstração a fim de tornar mais claro o que pretendia. Penso que a demonstração funcionou bem na grande maioria das aulas, partindo do pressuposto que os alunos prestam atenção à mesma, até porque na maioria das demonstrações utilizo alunos como agentes de ensino, procurando assim interagir mais com a turma. Porém, em certas ocasiões, reconheço ser preciso continuar ainda a trabalhar este aspeto para ter a certeza que estas são realizadas no sítio correto e de forma a garantir que todos os alunos consigam receber a informação necessária e da melhor forma possível.

De entre as técnicas de instrução surge, então, como uma das mais importantes o FB, cujo objetivo vai para além do de oferecer, fundamentalmente, uma imagem aos alunos, mas também uma informação sobre a sua prestação, que tem um papel afetivo importante, ao criar nos alunos a sensação de que o professor está com atenção ao que cada um deles está a fazer, isto é, de que reparou neles. Em relação ao FB, o caminho percorrido foi longo e, apesar de ter evidenciado imensas melhorias no meu desempenho considero que ainda posso e devo torná-lo mais eficaz para o realizar com excelência em todas as matérias, na minha prática profissional. Nas matérias que não dominava tão bem, as minhas indicações nem sempre promoveram mudanças no desempenho dos alunos, tão frequentemente como nas outras. A meu ver, numa perspetiva de formação complementar e contínua, já na profissão, a estratégia poderá passar por investir no estudo autónomo, observação de aulas e discussão/reflexão com outros professores.

Um dos problemas que identifiquei, principalmente no 1º período, foi o de recorrer em demasia ao FB negativo, salientando muitas vezes o que estava errado em vez de chamar a atenção para as execuções e prestações exemplares. Esta situação é facilmente compreendida por, no princípio do ano, estar muito focada nas questões da disciplina e organização e, derivado a isso, intervim maioritariamente sobre comportamentos incorretos com uma carga excessivamente negativa, tornando-me essencialmente uma professora gestora de tarefas. A partir do 2º período, tive então a preocupação de fornecer FB essencialmente positivos, mas também prescritivos e avaliativos. Considero que, para pequenos grupos de alunos de que estava mais próximo, consegui ser clara e eficaz na informação de retorno que fornecia, pois era frequente haver modificações positivas de comportamentos e ações técnico-táticas. No entanto, quando o procurava fazer à distância, a minha intervenção não surtia tanto efeito, pois, apesar de tentar observar a aula muitas vezes, não era capaz de analisar quais os aspetos fundamentais sobre os quais deveria intervir. Este foi um dos aspetos que mais trabalhei na última etapa do ano letivo, tendo-o considerado o principal objetivo de formação a atingir. A forma que encontrei para ultrapassar esta dificuldade foi o de “sair” da aula, colocando-me à parte dos exercícios, focando a minha atenção apenas na observação dos alunos, tentando tornar o FB mais eficaz incidindo apenas sobre as reais necessidades de aprendizagem do aluno.

Em relação ao acompanhamento das atividades dos alunos e controlo da prática, este foi um aspeto que, desde o início do ano, tive algumas dificuldades principalmente devido à minha lesão no joelho que nem sempre me permitia estar a 100% nas aulas. Contudo, à medida que me fui sentindo melhor, comecei a ter uma maior preocupação em percorrer todo o espaço de aula, mantendo a grande maioria dos alunos no meu campo de visão e procurando garantir que todos eles eram observados e alvo de intervenção em todas as aulas. Para esta evolução também contribuiu o facto de, durante grande parte do ano, ter mais do que uma matéria a funcionar em simultâneo, obrigando-me a estar mais atenta, porque a minha intervenção era ponto fundamental para manter o controlo da turma. Por outro lado, permitiu-me desenvolver a intervenção à distância, nomeadamente quando relacionada com questões disciplinares ou de comportamentos fora da tarefa, algo que no futuro é, sem dúvida, um dos meus objetivos de formação a aperfeiçoar.

Quanto à disciplina, esta foi uma das dimensões que penso não me ter dado muitas dificuldades, visto que tentei adotar uma postura de encorajamento dos comportamentos positivos, esclarecendo as regras e especificando o que é esperado dos alunos. Apesar de no período de AI, a criação de regras ser fundamental senti, no

entanto, a necessidade de as reforçar durante todo o 1º período. O clima de aula estabelecido com a turma foi também muito positivo, principalmente no que respeita à relação professor-aluno. A relação do professor com os alunos deve ser tão personalizada quanto possível e, embora este efeito seja bastante influenciado pela forma como o professor acompanha cada aluno na sua atividade de aprendizagem, depende muito da possibilidade de o professor interagir frequentemente com o aluno com base em assuntos do seu interesse direto, em assuntos de índole mais pessoal e em sentimentos e emoções por ele expressos (Onofre & Fialho, 1995). A utilização de um FB quinestésico, naquelas matérias em que se justificava, estratégia a que recorri ao longo de todo o ano, foi promovendo uma maior aproximação e afetividade na minha relação com os estudantes e o facto de ter passado muito tempo com eles (nos intervalos, nas atividades promovidas pelo GEF, nas visitas de estudo) contribuiu para que eles vissem o quanto gostava deles e que sentissem que o meu interesse na sua evolução era genuíno. Por outro lado, o facto de estar atenta aos interesses pessoais dos alunos é um aspeto fundamental para garantir um bom relacionamento com os mesmos (Onofre, 1995).

A observação assume assim um papel muito importante, pois não há FB sem uma observação que permita detetar os erros de performance e, por isso, importa estar consciente dos principais fatores que influenciam a qualidade desse comportamento, tais como: a concentração constante; o tipo de resposta esperada (previsível); o nível de habilidade dos alunos; o número de alunos envolvidos; a velocidade de execução; o número de repetições; e o conhecimento da matéria de ensino, cuja conjugação se demonstrou bastante difícil. Para além disso, tinha a preocupação de assimilar, refletir e tentar melhorar os aspetos para os quais era alertada tanto pelos colegas estagiários como pelos orientadores. O NE, com o intuito de facilitar a ultrapassagem destas dificuldades, principalmente ao nível do FB e do controlo da turma, criou um instrumento orientador da observação, como forma de balizar o campo de observação e proceder a FB eficaz e preciso para os colegas estagiários, o projeto de supervisão, o qual tem servido para através da análise da informação produzida pelos colegas estagiários aquando da observação da aula, analisarmos melhor a nossa ação e termos outra perspetiva de como de facto a aula correu e o que poderemos melhorar. Poderia, contudo, ter sido otimizado, nomeadamente no que diz respeito às grelhas de observação que poderiam ter sido mais simplificadas.

É importante ainda referir que a AvS foi realizada em consonância com as diretrizes enunciadas no PCEF e feita através da informação recolhida nas respetivas áreas, seguindo os critérios de avaliação estabelecidos, classificando cada uma das

áreas e posteriormente atribuindo a classificação final a cada aluno. Importa, contudo, dizer que na 1ª etapa, em relação à AvS, senti algumas dificuldades em seguir de forma rigorosa os critérios de avaliação. Este facto deveu-se a uma utilização demasiado criteriosa em relação à observação das competências dos alunos, o que fez com que primeiramente tivesse mais de 10 alunos com nota negativa no final do 1º período. Sendo assim, após conversa com o OE, procurei ter uma abordagem mais positiva na avaliação das matérias das AFD, considerando que os alunos cumpriam alguns critérios, mesmo que o fizessem com muita dificuldade e/ou insuficiências, fazendo assim uma avaliação mais projetiva pensando no que este poderiam atingir no final do ano. No 2º e 3º período, esta dificuldade já não se notou, pois tentei sempre ter em consideração os critérios de avaliação definidos pelo GEF e procurei também desenvolvê-la seguindo um processo coerente e intimamente relacionado com a AvF e com os registos recolhidos, apesar de ter completa noção de que a efetivação da AvF nem sempre foi a melhor, algo que explicarei mais à frente. Adotei, também, a estratégia de ao longo dos dois períodos fazer referência à relação entre as classificações e o nível de desempenho dos alunos, por exemplo, transmitindo-lhes que, de acordo com os meus registos, e alcançando um determinado nível de especificação em dada matéria, este ou aquele aluno poderia facilmente chegar a determinada nota no final do período.

Como já foi referido, a AvF é de importância fundamental para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, pois ajuda a tornar o processo mais coerente e mais participado por parte dos alunos. É, portanto, fulcral a utilização de diversas estratégias, tais como fichas de competências, como forma de promover a consciencialização dos alunos de forma a que passassem a saber, não apenas onde estavam, mas também onde deveriam chegar. Outra estratégia foi a de, na última aula de cada período e de cada UE, entregar fichas de autoavaliação, a primeira baseada na do agrupamento, mas devidamente alterada e adaptada por mim, e a segunda relativa aos objetivos específicos da UE. A entrega destas fichas tinha dois objetivos distintos. O primeiro passava por promover junto dos alunos uma reflexão acerca do seu desempenho e dos seus colegas ao longo do período nas diversas matérias, mas também na área da AptF, na dos conhecimentos e ainda em relação ao seu comportamento. O segundo passava por perceber até que ponto o processo de AvF tinha promovido um maior envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens. No entanto, o que verifiquei foi que existia uma grande disparidade entre o que os alunos pensavam acerca do seu desempenho e a realidade. As notas e níveis propostos foram, na sua generalidade, sobrevalorizadas pelos alunos o que demonstrou a parca capacidade de analisarem o seu desempenho bem como o dos outros elementos da

turma. Tendo em conta as evidências e refletindo acerca desta questão, torna-se clara a necessidade que tenho de aperfeiçoar a AvF, insistindo na autoavaliação, indicando aos alunos o seu real nível e esclarecendo, porventura com uma maior regularidade e recorrendo a diferentes estratégias para chegar de forma mais efetiva a todos os estudantes, o que deles é esperado. A autoavaliação só pode existir na sua plenitude se os alunos entenderem em que patamar estão na sua aprendizagem, onde podem chegar e o que têm de fazer para o atingir (Blacket al, 1998). Todas as alterações decorreram da AvF e contínua, que fui realizando ao longo do ano, não só do trabalho dos alunos, mas também do meu. A AvF é, a meu ver, um instrumento fundamental para ajustar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e os procedimentos do professor tendo em conta as necessidades dos seus estudantes. Percebi, então, que, para o processo de AvF, é importante criar um sistema de registo simples e eficaz com o qual o professor deve estar familiarizado. No futuro passarei a ter em conta que o registo de determinado objetivo não se deve cingir a uma simples observação, mas sim à observação da prestação dos alunos durante alguns momentos e posteriormente efetuar anotações simples, acompanhadas de informações importantes relativas às dificuldades ou facilidades diagnosticadas.

As estratégias utilizadas ao nível da adaptação dos conteúdos visaram não apenas a melhoria das habilidades motoras dos alunos como também a procura de novas formas de abordar os conteúdos de maneira a motivar os alunos para a prática, mas, sobretudo, o desenvolvimento de outras competências igualmente importantes no processo de ensino/aprendizagem. A reflexão, acerca do modo como os “alunos aprendem” e do “como ensinar” os alunos, é outra componente importante, e que se revelou essencial na evolução e melhoria aula à aula. No entanto, para que se possa falar de um processo de ensino-aprendizagem é necessário que estejam reunidas as condições mínimas para que os alunos possam aprender. Apenas quando consegui garanti-las minimamente, através de um adequado planeamento e de uma condução de ensino segura, com rotinas consolidadas e um comportamento da turma ajustado a uma sala de aula, é que procurei utilizar todo o potencial formativo da avaliação. Torna-se assim importante criar rotinas, sem deixar cair em rotina, isto é, evitar o aparecimento da saturação, a quebra de atenção e concentração com diminuição da intensidade do trabalho, devendo-se diversificar colocando variantes de facilidade/dificuldade ou alterando o exercício, quando se verifique ser necessário. Sendo assim, e apesar das dificuldades iniciais, fui procurando progressivamente aperfeiçoar a minha abordagem através fundamentalmente da reflexão pessoal diária sobre cada aula, às autoscopias e, ainda, da discussão com o NE e com o OE, de forma a obter *FB* regular e uma visão externa.

CAPÍTULO 2 - Investigação e Inovação Pedagógica

Tendo em consideração que as tarefas do professor não se esgotam na sala de aula e que a sua capacidade de refletir sobre a realidade que o rodeia é fundamental, Alarcão (2001a) defende que cada docente deve procurar o desenvolvimento de competências de investigação tanto sobre a própria ação educativa e tudo aquilo que a envolve para aí poder partilhar e transmitir os seus resultados com os colegas. Esta área surge, assim, como de extrema pertinência, a desenvolver no processo de EP, pois permite ao professor estagiário ficar a conhecer a escola e os seus alunos analisando-os num contexto diferente.

A elaboração do projeto de investigação, levada a cabo pelo NE, procurou servir dois propósitos fundamentais. O primeiro, o de constituir-se como uma investigação pertinente para a escola e para o GEF, através da criação de uma boa relação com a escola e com os seus constituintes, baseada na realização de projetos e atividades que sejam do interesse de toda a comunidade escolar. O segundo trata-se de servir os nossos propósitos formativos, enquanto professores estudantes, para o qual foi fundamental termos encarado a realização deste estudo como uma experiência de aprendizagem. O desenvolvimento de um projeto desta natureza foi como experiência formativa, bastante benéfica, pois, se, por um lado, consegui desenhar um estudo, compreender metodologias e formas de análise em investigação, tendo, ainda, a oportunidade de experimentar, aprender e utilizar diversos instrumentos essenciais para a concretização de uma investigação de qualidade, por outro, foi igualmente uma experiência que, para além de evidenciar a importância que a escola tem sobre os alunos, me alertou para a necessidade de intervenção em certas áreas práticas de interesse na minha disciplina (AF, alimentação, AptF e Aptidão Aeróbia [AptA]). Ao longo das duas primeiras etapas de formação em que o NE desenvolveu este trabalho, apercebi-me de forma clara, que a escola é como uma segunda casa para os alunos, por ser nela onde estes passam maior parte do tempo e ser um espaço de transformação social por excelência. Como membro integrante desta comunidade, durante este ano letivo, tive a preocupação de fazer tudo ao meu alcance para melhorar o clima da escola e a vida dos seus intervenientes, alterando mentalidades e mudando hábitos se necessário.

Em relação ao estudo propriamente dito, a seleção do tema partiu de uma sugestão do GEF da escola face à existência de um conjunto de dados preocupantes na posse do mesmo, relativos aos resultados obtidos na bateria de testes de AptF do *Fitnessgram*, os quais se revelaram bastante preocupantes.

Alarcão (2001b) afirma que a realização de um estudo de investigação por parte de um professor tem de respeitar o tempo que o mesmo lhe pode dedicar e exige simplicidade no desenho investigativo pois, caso contrário, torna-se inexequível. Estou completamente de acordo com o defendido pela autora, pois, apesar de reconhecer a importância deste tipo de estudos para a minha formação, considero que, em contexto escolar, este tipo de estudo tem que ser mais simplificado e mais objetivo, porque o principal objetivo, quando avaliamos o estado dos alunos ao nível da AF, AptF e alimentação é de tornar os resultados compreensíveis e facilmente analisáveis de forma a mais facilmente conseguir passar para dentro do grupo, os resultados, produzindo sugestões de implicações na estrutura da aula. Este facto ficou um pouco aquém na nossa atuação, visto que, numa primeira fase, não tínhamos compreendido esta perspetiva. Contudo, o facto de termos compreendido a importância do nosso estudo, em termos de GEF, de forma a este perceber como estava a escola a este nível, tivemos o cuidado de alertar principalmente o coordenador de grupo bem como os professores responsáveis pelas turmas de ensino básico para o problema da falta de prática de AF bem como para os resultados pouco encorajadores da AptF. Este é um problema que não apenas a ESEQ enfrenta bem como toda a população portuguesa e mundial e, como profissional da área do exercício e da saúde, pretendo durante a minha atuação ajudar a combater.

Diagnosticado o problema, o estudo concretizou-se através de uma caracterização dos alunos do 3º ciclo do ensino básico da ESEQ em relação à AptA, compreendemos que fatores explicaram a presença dos alunos fora da ZSAF no teste de AptA. Neste âmbito, aplicámos um inquérito a uma amostra de 177 alunos do ensino básico da ESEQ, analisámos os mesmos e obtivemos os respetivos resultados. Em resultado de tal análise, indicámos um conjunto de soluções que visavam contrariar e ultrapassar os problemas existentes, tais como a de desenvolver a resistência e potência aeróbia bem como a *introdução de exercícios do tipo “fartleek”*.

A sessão de apresentação do estudo foi o culminar de todo o processo de investigação e o balanço realizado pelo NE foi bastante positivo. Fomos claros na exposição, dominávamos os conteúdos, o que permitiu não só captar a atenção de todos os presentes mas também envolver os professores convidados. O nosso propósito, ao endereçar os convites, foi de que a contribuição destes professores especialistas pudesse, por um lado, complementar as ideias apresentadas no estudo e, por outro, levasse a um momento de reflexão conjunta de todos os que assistiram à apresentação.

Interessa, ainda, discutir a importância do estudo para a influência/melhoria do planeamento e lecionação da AptF. Sendo este um estudo bastante pertinente para o

GEF, teria sido muito importante deixar mais soluções práticas ao grupo de trabalho, bem como sugestões das suas aplicações, porque, nas turmas do NE, em que aplicámos algumas das estratégias, foi possível verificar algumas melhorias, pois estas soluções e recomendações passaram a ter um impacto no planeamento, avaliação e condução das aulas, uma vez que as nossas turmas tinham carências a esse nível. Mais concretamente, começou-se a planear para os alunos com mais dificuldades, estratégias que promovessem um maior tempo em atividade com mudanças de intensidade para que promovesse o aumento da capacidade aeróbia dos alunos. Nas 3 turmas do NE, a aplicação destas estratégias resultaram numa melhoria significativa em termos do aumento da quantidade de alunos dentro da ZSAF. Assim, este tipo de estudos revelou-se bastante relevante para a melhoria do planeamento e lecionação da AptF, pelo que, no futuro, considero importante que se comece a trabalhar desde cedo com os nossos alunos estas capacidades e não esperar pelos resultados da AI, pois a conjuntura atual cada vez mais influencia a que os alunos passem mais tempo parados ou em atividade ditas sedentárias, pelo que os professores de EF se devem precaver quanto a isso, para o bem dos alunos.

Ficou igualmente claro que, no desenvolvimento das atividades desta área, o ambiente vivido, tanto no seio do GEF como no NE, foi de grande cooperação e entendimento o que se revelou bastante importante para o nosso desenvolvimento enquanto professores e para o desenvolvimento com sucesso deste projeto. A adesão dos docentes, de EF ou não, foi considerada bastante positiva sob o ponto de vista da intenção deste tipo de ações de formação, dinamizadas para a sensibilização e/ou aprofundamento de conhecimentos.

Esta área revela, a meu ver, a sua pertinência pelo simples facto de que a formação inicial peca por aprofundar pouco os conhecimentos relativos à realização deste tipo de estudos científicos de investigação, principalmente quando se trata de um mestrado. As bases para o desenvolvimento de um adequado projeto de investigação apenas foram alvo de reflexão na disciplina de Investigação Educacional (IE), no primeiro semestre do 5º ano do plano de estudos. Não se entenda das minhas palavras, no entanto, que não considero a disciplina importante ou que o seu *timing* não é o mais correto, até porque o estudo por nós desenvolvido teve uma estreita ligação com o conteúdo de IE e o contributo do seu professor foi assinalável. A ideia que pretendo transmitir é a de que o desenvolvimento de projetos de investigação é fundamental para promover a reflexão e o debate de ideias sobre novos conhecimentos e, nesse sentido, deveria ser mais aprofundada na formação inicial. Como não o foi, encarámos a realização deste estudo como uma experiência de aprendizagem. Assim sendo, a realização deste trabalho e a sua apresentação

permitiu-me vivenciar experiências que são muito importantes na nossa formação como professores, como o enfrentar de uma plateia, o saber estar e como resolver este tipo de situações. O estudo realizado pelo NE teve grande valor formativo. Para a escola, na medida em que procurou consciencializar a comunidade escolar para um problema existente, um problema social, que deve ser explorado na disciplina de EF, trabalhado e desenvolvido pelos alunos. Para mim, na perspetiva de me permitiu contactar com alguns dos procedimentos inerentes à investigação-ação em termos educacionais dando-me ferramentas essenciais para futuros estudos que possa vir a realizar, estando apta a desempenhar um bom trabalho e contribuir de forma positiva e ativa para a comunidade escolar, bem como me alertou para problemas existentes e como solucioná-los.

CAPÍTULO 3 - Participação na Escola

Esta área de Participação na Escola revelou a importância da criação de vários projetos para o desenvolvimento do trabalho da própria escola e para a sua repercussão na comunidade envolvente, pois, ao assumirmos o papel de educadores, devemos antes de mais refletir sobre o objetivo da nossa ação, que não se limita apenas à transmissão de conteúdos, mas também à transmissão de valores, educação e normas de conduta, tanto na escola como na sociedade. Sendo assim, as diversas atividades concebidas, organizadas e dinamizadas pelos estagiários estimularam ainda mais as interações entre os estagiários e os diferentes órgãos escolares, desde o Conselho Executivo, Pessoal Administrativo, Corpo Docente, Auxiliares de Ação Educativa, etc.

A “condução do ensino” revela-se como uma das tarefas mais difíceis para os estagiários, durante todo o EP, e, apesar de muitas dessas dificuldades não serem ultrapassadas, estas devem ser encaradas, pelos professores estagiários, como vicissitudes naturais cuja resolução passa pela sua análise e discussão e sobretudo pela prática continuada. E neste sentido, a coadjuvação do planeamento e condução de uma AF alternativa de complemento curricular de carácter sistemático – (DE) – em muito contribuiu para a melhoria desta competência para além do espaço da sala de aula.

Desporto Escolar

Esta área revela, igualmente, o papel fundamental que a escola como instituição assume na promoção da AF, pois, ao proporcionar aos seus alunos a base para a iniciação às modalidades, principalmente através do DE, os estudos indicam igualmente que os alunos que participam no DE são mais ativos no seu dia-a-dia,

relativamente aos seus colegas que não participam nas referidas atividades (Porfírio, 2009). Torna-se fundamental, então, que haja na escola o espaço para a prática de desporto. O DE conquistou assim um espaço relevante na escola e no processo educativo, ao representar, para além de um espaço de prática desportiva de competição ou lazer, um elemento fundamental na educação para a cidadania das crianças e jovens. Assim, a Escola não pode ignorar o DE, ao contrário do que senti na ESEQ durante este ano, como um dos seus processos educativos fundamentais já que, representa um facto de grande amplitude na vida social das crianças e jovens. Através do DE, a escola deve procurar dar resposta às motivações e necessidades das crianças e jovens em relação à cultura motora, de forma a facilitar e estimular o acesso às diferentes práticas lúdicas e desportivas. Mas, afinal o que se entende por DE? Conforme o Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro, secção II, artigo 5.º do Regime Jurídico da EF e do DE, *“entende-se por DE o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”*. O DE, através da sua prática regular, organizada, estruturada e sistemática distingue-se claramente de outras atividades no que diz respeito à sua principal tarefa educativa, pois possibilita um vasto leque de experimentações. Entre um conjunto diversificado de atributos e qualificações, ao DE compete a educação motora e a aquisição e desenvolvimento dos gestos básicos da modalidade selecionada, onde a atividade desportiva, a par dos benefícios para a saúde e como forma saudável de ocupação dos tempos livres é, ao mesmo tempo, um instrumento de socialização privilegiado. O Desporto em geral, e o DE em particular constituem-se assim como instrumentos de valor educativo inegável, enquanto promotores de valores fundamentais para a formação do carácter dos jovens que frequentam as nossas escolas. A Escola, através da disciplina de EF e do DE, é, por vezes, o único veículo difusor e promotor da oferta de AFD a muitas crianças e jovens deste país. Este facto é bastante importante tendo em conta os benefícios que a AF tem não só no aperfeiçoamento motor do próprio indivíduo, como também para o enriquecimento da sua personalidade e desenvolvimento pessoal e social. A criança/jovem deve ter, então, acesso à prática do desporto assente numa perspetiva educativa e formadora, já que a Escola não se resume apenas a um local de instrução, mas também um local onde se personaliza, socializa e educa.

O DE, como prática desportiva centrada em produzir efeitos educativos, não deve ter como finalidade produzir resultados imediatos. A sua finalidade última terá que ser perspectivada a longo prazo e como tal esperar que, conforme nos diz

Velásquez (2004), no final contribua para criar cidadãos mais autónomos, responsáveis, críticos e participativos, capazes de desfrutar e beneficiar do que a sua cultura desportiva lhes oferece, mas também contribuir para o desenvolvimento, prosperidade e bem-estar da sociedade onde vivem. Neste sentido, não deve ser negligenciado o papel insubstituível das AFD escolares, pois muitos dos hábitos e comportamentos, se não forem adquiridos na infância e na juventude, dificilmente serão recuperáveis na vida adulta. Assim o DE deverá ser entendido como uma atividade assente na participação voluntária dos alunos e na dimensão cultural da escola, sendo importante que a sua prática decorra num enquadramento de condições, de conteúdos e de valores educativos e socialmente legitimados (Bento, 2003). Isto revela algo de que me fui apercebendo durante este ano e que se tornou deveras formativo: compreender que o DE nos permite ver a escola e os alunos em contexto diferente, percebendo mais facilmente qual a dinâmica de escola, fator bastante importante na melhor adequação e adaptação à escola em si. Consegui compreender que, apesar do pouco incentivo por parte da escola para a prática do DE, tanto ao nível da divulgação como dos próprios horários (fator essencial à viabilização dos núcleos de DE), os alunos, que de facto tinham horário para tal, aderiram às atividades e aqueles que não puderam demonstraram-nos o seu desagrado. É algo que, apesar de já não estar nas nossas mãos, gostava de ver alterado na ESEQ pois considero que uma escola que não proporcione aos seus alunos a EF e o DE não pode considerar-se uma escola completa.

Tendo isto em mente, neste ano de EP, desde cedo encarei o trabalho a realizar ao nível da coadjuvação do planeamento, avaliação e condução de um núcleo de DE com muita expectativa. Ao longo dos anos em que frequentei o ensino básico e secundário, sempre participei em núcleos de DE o que me fez querer ainda mais ficar a conhecer o outro lado do DE, tornando assim como primeiro objetivo de formação compreender a dinâmica e a organização do DE. No que diz respeito à escolha do Núcleo de DE, esta recaiu sobre o Futsal Feminino, dado a minha experiência como atleta nesta matéria e a possibilidade de poder contribuir de forma positiva para a escola e para os alunos. O facto de estar, ainda, ligada à modalidade, tem-se mostrado uma mais-valia para a aprendizagem e evolução dos alunos mas especialmente na minha própria evolução por fazer-me compreender que um bom domínio de conteúdo, enquanto atleta, é bastante diferente do que é como treinadora. Se, por um lado, o facto de ter jogado me fez perceber certas atitudes e comportamentos das alunas de uma forma mais próxima, por outro, precisei de recorrer, por vezes, a livros e a colegas de EP para melhorar a minha atuação no núcleo conseguindo ajustar o meu domínio pedagógico do conteúdo enquanto atleta

ao de formadora. Foi, igualmente, bastante formativo compreender que a postura enquanto professora/treinadora é distinta, porque é mais dirigida à performance e à execução correta de determinado gesto técnico enquanto em aula a preocupação do professor deve ser a evolução efetiva e global (eclética) dos alunos.

Para uma melhor atuação nesta competência foi, então, realizado o Projeto de Acompanhamento do DE tendo sido caracterizado o seu público-alvo, a organização das sessões de treino, as estratégias a utilizar e calendarizadas as principais atividades do núcleo. Foi-me dada total autonomia no planeamento, avaliação e condução do grupo-equipa em questão. Para este efeito, e para prosseguir estes objetivos com sucesso, tive a coadjuvação do professor responsável, que me tem ajudado fundamentalmente no que diz respeito às tarefas de gestão de uma equipa de DE. Tenho aproveitado os treinos, dentro do possível, para desenvolver a minha capacidade de observação bem como o FB visto que, por serem menos alunos e o facto de ser uma matéria em que me sinto muito mais à vontade, se torna mais fácil. Como é fácil compreender, esta tarefa de observação mostrou-se benéfica ao nível da AvF com a minha turma, pois desenvolvi a minha capacidade de observação e análise crítica em relação aos diferentes desempenhos de diferentes alunos. Senti que evolui nesse aspeto, embora não o tenha conseguido aplicar totalmente nas aulas de EF. Este facto deveu-se essencialmente à já falada necessidade de uma maior consciencialização daquilo que verdadeiramente queremos trabalhar com os alunos, algo que no DE se torna facilitado, pois trata-se apenas de uma matéria e de um número de alunos reduzido. Desta experiência formativa, retirei essencialmente que dar aulas a uma turma e treinar um grupo de atletas, foram duas experiências formativas muito diferentes. Os objetivos são um ponto importante em comum, porém a sua natureza difere. Nas aulas, estes visam a melhoria e a aprendizagem. Já no treino do DE, apercebi-me que por se tratar de um grupo mais reduzido, a individualização acontece muito mais naturalmente, pois a participação no DE, tanto contém alunos de um nível técnico de excelência, como contém alunos menos hábeis e o processo de aprendizagem, acontece não só, através da diferenciação dos exercícios, mas também através da cooperação e entreajuda existentes nos alunos do grupo equipa. A gestão do planeamento e a condução autónoma dos treinos, fez-me adquirir um maior leque de exercícios, formas de organização diferentes, um maior conhecimento didático da matéria em questão e sobretudo trabalhar em algumas competências de ensino, como a condução de aula e FB na competência do ciclo de FB adequado à situação de treino ou jogo.

Os treinos do núcleo de Futsal Feminino, que no decorrer do 1º período tiveram um pouco comprometidos pela falta de tempo das alunas para poderem participar

nestes treinos, evoluíram neste aspeto, pois, como já referi, apesar de a organização horária ter impossibilitado certos anos de escolaridade de poderem comparecer a pelo menos um dos treinos, consegui estabilizar o número de alunas participantes recorrendo essencialmente a estratégias como a criação de uma relação próxima com estas visto que, por muitas deles serem já do 12º ano, a proximidade a nível de idades fazia-as sentirem-se mais à vontade comigo permitindo-me ter outra capacidade de persuasão para a participação nos treinos. Quanto à planificação geral dos treinos, o 1º período caracterizou-se essencialmente pela realização de uma AI para diagnosticar o nível das alunas inscritas, constituindo-se como a base para a planificação do restante ano letivo. Inicialmente o 2º período teve como objetivo a realização de um trabalho específico e mais de carácter técnico de acordo com as capacidades e competências de cada aluno aferidas através das informações recolhidas na etapa anterior. Após esta fase passou-se à construção do jogo em si em que muito contribuíram os encontros que foram sendo realizados. Já o 3º Período serviu essencialmente de revisão de conteúdos e de promoção de hábitos de vida saudáveis e de continuação da prática desportiva.

Considero, ainda, fundamental falar da importância da competição no DE. A participação competitiva é vista por Cratty (1983) como um excelente meio para desenvolver a autossuperação, a autoestima, importantes para a vida em sociedade. Dentro desta lógica, Lima (1995) refere que a natureza cultural da competição desportiva tem muito a ver com o relacionamento social que valoriza o estatuto, construído na base de comparações entre indivíduos e entre grupos. Importa, contudo, considerar o contexto onde são realizadas as competições, bem como o enquadramento que estas têm de possuir face às necessidades dos jovens. Na competição, as possibilidades de vitória e de derrota são fatores que estão sempre presentes. Isto faz com que a competição, quando corretamente orientada, crie um estímulo e um envolvimento de elevado valor pedagógico. No desporto de crianças e jovens, o sucesso na competição deve ser equacionado de forma futura. A ênfase deve, portanto, ser direcionada para o processo de chegar à vitória através das competências adquiridas através do trabalho realizado nos treinos e não o de vencer a qualquer custo.

Apesar de o principal foco do DE não ser a competição, a verdade é que ela existe e que, de facto, contribuiu muito para o desenrolar do meu núcleo de DE, porque o envolvimento na competição está muito associado ao nível de motivação das crianças e jovens. Assim, a motivação é uma das variáveis mais importantes, sendo não só a chave da continuidade na prática desportiva e na prevenção do abandono, como fundamental em outros aspetos como o prazer na prática da atividade que está

a realizar, participar de forma voluntária nos treinos, aprendizagem de novas habilidades de forma mais rápida, entre outras. Está para mim bem claro que a participação é o mais importante e todos devem ter a sua oportunidade de usufruir da competição, mas, em desporto, por muito que se queira, não podem ganhar todos e é isso que o torna tão interessante.

Cabe pois a cada professor ter isso em consideração e entender a competição como uma fonte de motivação para os jovens e não o fim último do trabalho desenvolvido, ao ponto de querer ganhar a qualquer custo. É sobretudo por isso que pensar que o DE visa exclusivamente a formação de futuros atletas distorce claramente a sua visão, onde pretendemos proporcionar aos alunos, além do desenvolvimento físico, momentos de socialização com outros atletas e momentos que fiquem guardados na sua memória e dos quais tenham prazer em recordar no futuro.

O balanço que faço da minha experiência de acompanhamento e coadjuvação do núcleo de futsal feminino é, portanto, muito positivo pois penso ter conseguido alcançar os objetivos de formação a que me propus no início do ano e dos quais realço o de planear, conduzir e avaliar, com alguma autonomia, a atividade de treino do DE, percebendo a dinâmica dos treinos de DE, adquirindo competências específicas, ao nível do planeamento, condução e avaliação de uma atividade de DE bem como dos vários tipos de FBs, identificando quais os mais incisivos e a sua pertinência, tendo maior incidência em FBs positivos em detrimento dos FBs negativos. Não esquecendo, claro, o de conseguir motivar os alunos para as atividades realizadas, contribuindo igualmente para a promoção de um clima positivo de aprendizagem.

Esta foi para mim, uma experiência formativa muito gratificante, pois se, por um lado, fiquei a perceber como se processa a atividade de DE na sua vertente organizativa (inscrições, regulamento, transportes, calendarização das atividades, entre outros), sendo o professor responsável pelo núcleo um elemento fundamental para este aspeto, por outro, considero que, no acompanhamento e coadjuvação do núcleo de futsal feminino, tive uma evolução muito positiva, refletida num melhor conhecimento da organização do DE e numa melhor capacidade de observação e intervenção. No que respeita à relação existente dentro e fora dos treinos com as alunas inscritas, foi muito positiva e pelo FB recebido destas o trabalho produzido teve resultados satisfatórios.

Infelizmente, o DE existente na ESEQ não tem a projeção desejada tanto pelo GEF, como pelos alunos, principalmente devido ao horário duplo da escola que não permite que toda a comunidade educativa tenha a possibilidade e oportunidade de participar no DE e ainda, pela falta de diversidade nas matérias oferecidas pelo DE

que nem sempre estão de acordo com as expectativas dos alunos. Como sugestão para a escola, penso que seria benéfico realizar um inquérito no início do ano letivo questionando as matérias que os alunos gostariam de ter na escola, enquanto modalidade do DE, de modo a cativar o maior número de alunos possível para as atividades evitando que estes saiam da escola quando não têm aulas, pois assisti a núcleos que praticamente não tinham alunos, o que me deixou preocupada.

Atividades internas desenvolvidas

Mais ainda, a minha intervenção ao nível desta área não se limitou apenas ao DE, pelo que, desde o início do ano letivo, procurei estar presente e participar ativamente em diversas atividades promovidas pela escola, procurando satisfazer tanto as necessidades desta, bem como as minhas necessidades de formação, garantindo com todas uma melhoria na minha formação, enquanto futura professora. Assim, saliente-se a participação em atividades internas, onde foi evidente a minha iniciativa e interesse em participar nas diversas atividades desenvolvidas na escola ou fora desta (torneios, visitas de estudo – Serra da Estrela, entre outros eventos promovidos).

Relativamente às semanas de torneios inter-turmas (última semana do 1ª e 2ª períodos), o NE teve um papel significativo, no que respeita a organização e gestão das mesmas, com o auxílio do OE e dos restantes colegas do departamento de EF, sendo que em cada modalidade havia um estagiário responsável pela sua organização. As duas semanas de inter-turmas tiveram um sucesso enorme, dada a grande adesão de alunos, verificando-se mais de vinte equipas por torneio, bem como a sua organização e colaboração de todos os professores. O planeamento e organização destes torneios foram atividades bastante enriquecedoras, na medida em que proporcionaram o contacto mais próximo com uma das funções que o professor de EF poderá desempenhar na sua atividade profissional e que difere do seu papel diário de lecionação de aulas, para além da grande motivação e prazer que foi poder participar e ajudar na organização destes eventos. Este tipo de atividades foram fundamentais na minha formação na medida em que me fez ver o lado mais organizativo deste tipo de atividades. No 1º período, senti algumas dificuldades em organizar os calendários competitivos, pois eram muitos alunos e não sabia como fazê-lo, algo que com a ajuda do OE facilmente ultrapassei. No 2º período, acabei por organizar o mesmo tipo de torneio pelo que, com a experiência adquirida tive a oportunidade de realizar as tarefas necessárias sozinha, sendo apenas supervisionadas, aquando da sua conclusão. Para além disso, foi bastante importante para a melhor organização de outra atividade que o NE promoveu, a semana de EF,

com demonstrações de dança, envolvendo o grupo de dança da ESEQ bem como o projeto *Transformers*, e a promoção do “*harlemshake*” em conjunto com a AE da ESEQ.

O NE participou igualmente, em conjunto com o grupo de Moral, na habitual atividade na Serra da Estrela o que nos proporcionou ficar a conhecer os alunos noutro ambiente bem como outros professores tendo-me permitido entender o contexto em que estou inserida, facilitando assim, a minha intervenção na sala de aula, tornando-a mais incisiva e pertinente. E todos eles contribuíram, de uma forma decisiva, para o desenvolvimento do meu trabalho dentro da escola e junto da comunidade em geral.

Nesta área é, ainda, importante descrever outra das atividades por nós promovidas dando seguimento a algo que tem vindo a ser feito todos os anos na ESEQ – o VII Encontro de Gerações. Este evento desportivo tinha como objetivo central a promoção da interação entre grupos de diferentes faixas etárias, promovendo, simultaneamente, a prática de AF, de uma forma lúdica e divertida.

Este projeto proporcionou o contacto com dois tipos de comunidades distintas, uma comunidade dita idosa e os alunos da escola. A importância da vida em sociedade é indiscutível. Viver em grupo possibilita aprender formas de comunicação e regras para convívio, conhecimento acerca de si e do mundo e construção da própria identidade. Também permite que, de entre os contactos sociais com diversas faixas etárias, seja possível a transmissão de conhecimentos, favorecida pelo convívio e pela passagem dos legados, em ambientes tanto educacional como recreativo. Talvez, por isso, se justifique o facto de esta atividade ter sido realizada em conjunto com o grupo de EMRC.

A atividade foi realizada no final do 2º período, inserida nas semanas de EF e EMRC, e contou com a participação dos alunos do 7º ano da ESEQ, visto ter havido impossibilidade de os alunos da Escola Básica do 1º Ciclo Vasco da Gama participarem, alunos mediadores da ESEQ tanto do grupo de EMRC como das nossas turmas e idosos do Centro de dia de Nossa Senhora da Conceição da Junta de Freguesia dos Olivais. Neste sentido, foram criadas um conjunto de situações, de carácter lúdico e prático em que predominou a cooperação entre as diferentes comunidades. As instalações desportivas, ou seja, os três espaços das aulas de EF foram utilizadas para a prática das atividades, tendo sido previamente preparadas e equipadas de material pelos intervenientes responsáveis. A sessão teve, então, início com uma breve apresentação e receção aos alunos e aos idosos do centro de dia. Após esta apresentação os mediadores formaram grupos, com vários elementos da comunidade. Desta forma, prosseguiram as atividades, em que cada grupo passava em todas as estações, experienciando as diversas atividades propostas. Por fim,

finalizámos esta atividade com uma dança tradicional, o Regadinho, que envolveu os alunos do 7º ano e um pequeno grupo de idosos que nos fez uma demonstração de uma adaptação que fizeram à coreografia. No final das atividades, a ESEQ ofereceu um lanche a todos os participantes e colaboradores com uma água e fruta.

O balanço que faço desta atividade é muito positivo, visto que a AF, neste caso numa vertente mais lúdica, deve ser entendida como um fenómeno social e cultural mobilizador de massas e a realização de atividades deste tipo, que envolve diversos setores da sociedade, é essencial. A comunidade envolvente beneficiou da oportunidade de conviver e praticar AF Formal, com um leque de atividades que atravessam as várias gerações e “obrigam” à cooperação entre os elementos de cada grupo propiciando um espírito bastante inclusivo. Penso que conseguimos estabelecer uma relação e um espírito de trabalho e de entreaajuda muito positivo entre os professores de EF, professores de EMRC, funcionários, e alunos mediadores, que nos ajudaram na organização do evento. No desenvolvimento das atividades desta área, a entreaajuda e companheirismo, que caracteriza tanto o NE como o GEF, revelou-se, uma vez mais, bastante relevante. Para a minha formação revelou-se ainda mais enriquecedor, pois permitiu-me evoluir como futuro profissional, não apenas no contexto da EF, mas também como agente do fenómeno desportivo, isto é, fez-me compreender que, cada vez mais, e principalmente no futuro, que tenho que conseguir enquanto profissional passar a ideia de que a disciplina de EF, pretende igualmente promover a educação para a saúde, tal como referido nos PNEF (2001), promovendo o gosto pela prática regular de AF e assegurando a compreensão da sua importância como fator de saúde. Enquanto experiência formativa, esta atividade permitiu-me desenvolver a minha capacidade de organização, implementação e dinamização de uma ação desta natureza, bem como a promoção de competências como a cooperação, a solidariedade, o espírito de equipa e autonomia, através da utilização da AF numa componente mais lúdica. Ficou, igualmente para o futuro a ideia de que uma boa postura de disponibilidade para a prática de atividades, bem como a convivência com alunos e a perspetiva permanente de aproveitamento do momento, é algo fundamental para futuras atividades com características semelhantes.

No final do ano, e paralelamente à disciplina de Educação e Promoção da Saúde na Escola, que acompanha o EP, no 4º Semestre letivo do mestrado, como NE concebemos e implementámos uma ação de educação para a saúde na escola, no âmbito do tema proposto pela cadeira, o do “*Bullying* nas escolas”. Definimos como objetivos os de proporcionar uma atividade que com objetivo de criar situações de aprendizagem, potenciando novos conhecimentos e experiências através da transmissão de diversos conhecimentos bem como o de dinamizar a vida escolar,

envolvendo a participação ativa dos alunos das turmas intervenientes. O objetivo principal da implementação deste projeto foi, então, o de organizar e promover uma atividade que mobilizasse os alunos das nossas turmas e que os alertasse para a necessidade de garantir que as escolas sejam ambientes seguros e saudáveis, onde crianças e adolescentes possam desenvolver, ao máximo, os seus potenciais intelectuais e sociais.

É importante referir a excelente participação dos alunos, sem os quais a implementação da atividade não teria sido possível. A sua presença em grande número foi indicativo da nossa capacidade de mobilização das turmas com que trabalhamos no decurso do ano e do entusiasmo que conseguimos gerar em torno da atividade pois, segundo Onofre (1995), garantir que os alunos sentem que o professor gosta do que faz é um fator de promoção de uma relação positiva entre aluno e docente que, a meu ver, esteve na base na colaboração verificada.

Para além disso, a participação de um professor na escola, fora do contexto da sala de aula da sua disciplina, é essencial devendo procurar envolver, através de projetos pertinentes e ajustados à realidade do estabelecimento de ensino, alunos, funcionários, professores e EE. Em suma, a meu ver, pela experiência que tive este ano, considero que, por um lado, estas atividades são fundamentais para o desenvolvimento de um espírito de grupo dentro de cada turma, constituindo-se como momentos em que todos torcem por um objetivo comum e isso promove uma relação de maior afetividade entre todos. E que, por outro, existe uma forte componente formativa para todos os professores do GEF, neste tipo de atividades. Algumas das questões pedagógicas e didáticas das diversas matérias, não debatidas nas reuniões de grupo, são-no muitas vezes durante os torneios estas atividades, como pude observar. A troca de experiências e pontos de vista ocorre de forma informal, não deixando, no entanto, de ser muito enriquecedora, algo que aconteceu igualmente na nossa apresentação do projeto de investigação referente à Área 2.

De salientar, por último, que, apesar das muitas atividades desenvolvidas, estas foram essencialmente o seguimento daquelas já planeadas pelo GEF, à exceção do projeto “*Stop Bullying*”, o que indica que poderíamos ter tido uma maior proatividade/iniciativa e originalidade. Contudo, e de acordo com o que o OE referiu numa das nossas reuniões de núcleo, “*Tudo o que fizeram, fizeram-no bem*”. Em termos formativos, a organização e gestão de todo um debate inerente a uma problemática associada a vida escolar de alguns alunos, foi sem dúvida uma mais-valia para a minha formação. Tal como tinha sucedido ao longo da semana da EF, uma vez mais, a divulgação, tratamento logístico e organização em geral deste tipo de sessões, ainda

que tratando-se de temáticas diferentes, contribuirá para dinamizações e ações a realizar na minha vida profissional.

CAPÍTULO 4 - Relação com a Comunidade

Sabendo que a escola, enquanto instituição, deve ser mais do que apenas o espaço onde os alunos vão aprender as diferentes disciplinas do seu currículo, exige-se que um professor possua determinadas competências que lhe possibilitem um adequado relacionamento com a comunidade, enriquecendo-a com a sua participação. Neste sentido, Nunes (2001) disse que o professor de EF deve participar das atividades que envolvem o trabalho de educação, principalmente nas reuniões pedagógicas, relativas diretamente à disciplina e ao acompanhamento das atividades de Direção de Turma, pois são nessas reuniões que são traçados planejamentos que darão o direcionamento que os professores devem seguir e, em minha opinião, estas revelaram-se fundamentais no meu percurso, na medida em que o desenvolvimento de competências nesta área me tem permitido compreender a importância da relação entre o meio escolar e a comunidade educativa, fomentando ações de interação entre ambos.

A educação, como processo, relaciona-se com o crescimento humano e tem como objetivo a criação de uma sociedade humana e justa podendo ser vista, por isso, como um processo social. É uma atividade permanente que se realiza numa multiplicidade de lugares. Lugares, esses, que se constituem como os ambientes e os contextos para a aprendizagem, quer esta se realize na escola, em casa ou noutras instituições. A qualidade destes contextos e a qualidade dos que influenciam a aprendizagem nestes contextos são os principais aspetos da educação. E é neste sentido que entram os DT pois tornam-se, entre outras responsabilidades, responsáveis pela promoção da integração escolar, do relacionamento com os pais e do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Estes têm elevadas responsabilidades na promoção e integração escolar dos alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e na intensificação das relações da escola com o meio.

Este ano de EP proporcionou-me, no seguimento desta ideia do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, tão importante quanto o físico, a possibilidade de desenvolver um conjunto de atividades que me aproximaram da comunidade como o Estudo de Turma (ET) e o acompanhamento da direção de turma e me permitiram a aprendizagem de competências que de outra forma dificilmente conseguiria adquirir. Estas competências irão sendo descritas ao longo desta reflexão.

Estudo de Turma

Sendo a caracterização de turma uma das competências do DT, e concomitantemente uma das tarefas de EP, esta ficou inteiramente a meu cargo, iniciando-se assim o trabalho cooperativo entre mim e a DT. Para a realização do ET foi, então, realizada uma caracterização da turma através de dados recolhidos de duas formas: uma ficha individual dos alunos, fornecida por mim na primeira aula de EF e uma ficha de caracterização do aluno, fornecida pela DT. Este estudo permitiu caracterizar a turma, no geral, respetivamente à sua composição, em género e faixa etária, à naturalidade dos alunos, às suas preferências escolares e extra escolares, estilo de vida adotados, aos dados relativos aos EE e ambiente familiar, assim como, eventuais problemas de saúde. Neste estudo são, portanto, destacadas as particularidades sociais, culturais e psicológicas dos alunos individualmente e como turma, cujo conhecimento se considera essencial para o êxito da intervenção no processo de ensino-aprendizagem, pois fornece uma base para a tomada de decisões fundamentadas aquando da preparação da aula (Bento, 1987). Confesso que, numa fase anterior à elaboração do estudo, bem como durante a sua fase inicial, ainda não tinha compreendido bem qual o verdadeiro intuito da realização de um estudo deste género, mas, após a análise de todos os questionários, verifiquei a sua importância e utilidade para o planeamento e condução do ensino (Área 1). A elaboração do ET revestiu-se, então, de enorme importância, principalmente devido às inúmeras dificuldades que senti inicialmente na prática de sala de aula, pois, ao elaborá-lo numa fase inicial do ano, tive a oportunidade de ficar a conhecer melhor a realidade dos diversos alunos, identificando os problemas e dificuldades da turma, a vários níveis, possibilitando deste modo uma intervenção mais eficaz, ajudando essencialmente na definição de objetivos para o trabalho a desenvolver, não só no início, mas ao longo de todo o ano. Contudo, e refletindo agora sobre a forma como decorreu todo o processo, considero que, apesar de ter tido em conta algumas das relações entre alunos que pude perceber através do estudo, nem sempre utilizei estas informações de forma efetiva, nomeadamente no que diz respeito ao nível da formação de grupos nas primeiras etapas de trabalho bem como na verdadeira adequação dos conteúdos e objetivos às características individuais de cada um dos meus alunos. Esta real adaptação às suas características poderia ter ajudado na motivação e confiança destes para a prática durante as aulas de EF.

Apesar de ser um documento extenso, todos os dados recolhidos e as informações consideradas importantes foram cruzados e estavam previstas serem apresentados ao CT na 1ª reunião de avaliação, o que por falta de tempo acabou por

não acontecer. No entanto, o documento, bem como a apresentação, foram disponibilizados (via e-mail e como complemento ao Projeto Curricular de Turma) para que todos os professores pudessem ter acesso aos dados recolhidos. Tive, no entanto, o cuidado de sugerir aos professores do CT algumas estratégias de atuação na turma que considerei pertinentes, tais como, utilizar os alunos mais populares da turma para integrar os mais rejeitados e otimizar os grupos, de modo a manter as preferências para um melhor clima de aula, não deixando que nenhum aluno se sentisse inferiorizado ou deixado de parte. A nossa disciplina permite-nos observar os alunos fora da sua zona de conforto habitual, a sala de aula, o que, a meu ver, se torna bastante proveitoso, pois criamos uma ligação com eles diferente e conseguimos mais facilmente identificar casos críticos e perceber as relações existentes entre os alunos. Na minha prática futura procurarei aliar a esta valência da nossa disciplina recolher, junto do DT das minhas turmas, as informações mais importantes sobre todos os meus alunos, para conseguir, desta forma, conhecê-los melhor e adequar as estratégias às características individuais de cada um.

Por fim, refletindo sobre a operacionalização do ET em contexto profissional, considero que elaborar este documento de forma tão exaustiva e minuciosa, abrangendo tantas características dos alunos, para todas as turmas perante a realidade de ter um horário completo na escola, deve ser algo bastante complicado mas, apesar de tudo essencial, tanto para os DT como para os professores de EF pois permite que ambos fiquem a conhecer os alunos nas suas dimensões sociais e afetivas o que, para mim, se revelou fundamental para uma melhor intervenção na aula, não apenas na sua condução mas também ao nível da sua planificação. Para além disso, assumo igualmente a importância que este tipo de estudo pode assumir para um DT na sua ação, especialmente no contacto com uma turma nova, pois por ser realizado no início do ano e abranger tantas características dos alunos permite-lhe ficar a conhecer a turma de forma diferente e, sobretudo, mais aprofundada podendo assim tornar-se preponderante para todo o tempo que o DT estiver responsável por aquela turma.

Acompanhamento da Direção de Turma

O acompanhamento da direção de turma permitiu-me ficar, entre outras competências, com uma perspetiva completamente diferente daquela que tinha como certa no que diz respeito ao papel e trabalho de um DT na escola. Ao contrário do que pensava, o seu trabalho é bastante mais complexo e exigente, tendo ficado claro que a sua ação é essencial para o sucesso educativo dos alunos.

Sendo assim, e com o objetivo de tornar a experiência formativa de acompanhamento da direção de turma o mais rica possível, procurei desenvolver o meu trabalho sobre as diferentes vertentes: Alunos, através da elaboração do estudo de turma, atrás abordado; Professores, através da participação em todas as reuniões de CT e, por fim, EE, com a participação nas reuniões de pais. De forma a operacionalizar esta experiência, foi, então, construído, o Projeto de Acompanhamento da Direção de Turma, cujas atividades descritas no documento serão realizadas com vista ao desenvolvimento de um conjunto de competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma.

Após a análise do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, no qual se encontram definidas as funções do DT, compreendi que estas são muito abrangentes e de grande responsabilidade, podendo ser de coordenação e de gestão, e implicando o estabelecimento de relações interpessoais de diferentes tipos e com diferentes interlocutores (alunos, professores e EE). Entre as diversas atribuições do DT surgem como principais: a promoção da integração dos alunos nos grupos, na turma e na escola; a fomentação do diálogo com alunos e pais e garantir a informação junto dos pais acerca do aproveitamento e integração. Para isso é, portanto, necessário que o DT tenha uma relação fácil com alunos, colegas, famílias e pessoal não docente; Tolerância, compreensão e firmeza e, muito importante, a capacidade de prever situações e de solucionar problemas. De forma a facilitar e uniformizar o trabalho dos diversos DT, a ESEQ organiza, ao longo do ano, reuniões de DT, nas quais o coordenador transmite informações relevantes para uma correta e adequada atuação de todos, alertando-os para as tarefas que estes necessitam de executar e auxilia-os a preparar as reuniões: receção aos EE, CT intercalar, CT de avaliação e EE. Estas reuniões têm como objetivo enquadrar os DT nas orientações da escola, informando-os da legislação em vigor e documentos da escola. Na minha formação, em particular, este tipo de reuniões assume especial importância, pois permitiu-me não só contactar com outros DT como também ficar a perceber como se processam este tipo de reuniões e como é programado o tipo e objetivos de trabalho.

A primeira tarefa de acompanhamento coincidiu com a receção aos alunos que aconteceu ainda antes do início das aulas, tendo um carácter bastante específico, uma vez que se encontrava inserida nas atividades de receção aos alunos e EE, revelando-se igualmente o meu primeiro contacto com a turma. O principal objetivo desta reunião prendeu-se com a transmissão das normas de funcionamento da escola, com a troca de contactos entre o DT e os alunos. A minha função passou essencialmente por auxiliar o DT na preparação da mesma e, aquando da condução, ficar responsável por alguns aspetos mais burocráticos, como a distribuição de fichas e dos cartões de

aluno aos presentes, tendo interagido com os alunos essencialmente no que dizia respeito à disciplina de EF. Esta reunião foi como que um primeiro “choque com a realidade”, mesmo que não tivesse um carácter semelhante às aulas de EF, mas fez-me perceber que não era apenas eu que estava ansiosa e nervosa, mas que tudo aquilo também era novo para os meus alunos e que, mais tarde ou mais cedo, tudo não passaria de uma experiência pela qual passamos com relativa facilidade. No seguimento desta ideia, gostaria de refletir um pouco sobre a importância desta primeira reunião para o ano letivo, isto é, se ela faz ou não sentido ou se se tornou ou não produtiva. A meu ver, este tipo de reuniões fazem sentido, principalmente em inícios de ciclo de escolaridade em que para muitos alunos a escola era nova, como era o caso da minha turma (10ºano), pois permite-lhes ter um primeiro contacto antes de iniciar as aulas podendo ficar a conhecer melhor as regras e normas, bem como colocar todas as questões iniciais, justificando a sua pertinência. Pode considerar-se igualmente que foi produtiva, pois poupou tempo e trabalho à DT que pôde ter todos os alunos à sua frente ao mesmo tempo antes do início do ano letivo.

Surgiu, pouco tempo depois, o primeiro contacto com os EE na reunião realizada no início do ano. Pude, desde logo, perceber, através da minha presença nas reuniões de pais, bem como pelas conversas e reflexões que tive com a DT, que se torna imperativo estreitar a ligação do EE com a escola, no sentido de fazer com que este se sinta integrado na vida escolar do seu educando e que esteja sempre a par do seu desempenho. A meu ver, é fundamental que o DT seja o elo ligação entre a família e a escola procurando não só transmitir as suas ideias sobre o que é melhor para os alunos mas tentando, também, perceber a perspetiva do EE sobre o que deverá ser uma educação de sucesso. Para isso, as reuniões de pais têm como principais finalidades a compreensão das expectativas dos pais face à escola e ao programa de envolvimento; Comunicar aos pais o progresso dos seus educandos e ajudar os pais a compreenderem melhor o funcionamento da escola e os programas de envolvimento. Acima de tudo, estas reuniões pretendem estimular o envolvimento parental nas escolas, ajudar os professores a melhorar a escola e os pais a apoiar, em casa, as atividades de aprendizagem dos seus filhos.

Tendo em conta a importância, para a minha formação, de conhecer não só os meus alunos como também os seus EE e o ambiente familiar em que estão inseridos, tentei, no decorrer do ano, estar presente nos contactos com os EE, quer em reuniões gerais marcadas para o efeito, quer na receção dos EE no horário de atendimento. Estas reuniões são deveras relevantes, porque servem de elo de ligação entre os professores da turma e os EE no contexto da escola em geral, e dos alunos em particular, sendo esta uma função complexa, uma vez que nem sempre é fácil dar a

entender, ou entender os EE em relação aos procedimentos dos professores, ou outros assuntos relacionados com o seu educando. Quando os pais e os professores trabalham em conjunto, resultam evidentes benefícios, não só para os alunos, mas também para a escola e para as famílias. Verifica-se uma melhoria do aproveitamento escolar e os pais ficam mais bem informados acerca da educação e da escola, estando este envolvimento parental intimamente ligado ao desenvolvimento dos alunos e ao seu sucesso escolar. Contudo, o relacionamento da escola com os pais continua a ser encarado de uma forma tradicional, pensando-se que é suficiente limitar esse relacionamento aos contactos esporádicos com os DT. É, portanto, preciso que se perceba que a escola, por si só, é incapaz de promover adequadamente o desenvolvimento cognitivo, social, pessoal e emocional dos alunos. Isto porque a família é apenas uma das partes que compõem o mundo do aluno pois para além dela, existe um sistema de relações muito mais vasto e que inclui muitos outros agentes. E é neste sentido que estas reuniões com os EE se tornaram ainda mais importantes e relevantes, pois tive a possibilidade de não ser apenas observadora de todo o processo, isto é, pude interagir com os EE dos meus alunos ficando a conhecê-los de outra perspetiva aliando este conhecimento ao recolhido no ET para melhorar da melhor forma possível a minha atuação com cada um deles. À semelhança um pouco do explicado na parte do ET, torna-se bastante relevante referir aqui também qual a importância do acompanhamento da DT para a lecionação das aulas e na minha relação com os alunos, nomeadamente através das informações recolhidas e analisadas nas reuniões privadas com os EE no horário de atendimento de DT. A elaboração do ET permitiu-me, por um lado, ficar a conhecer melhor a realidade dos diversos alunos, identificando os problemas e dificuldades da turma, a vários níveis, e estas reuniões, por outro, possibilitaram-me conjugar estas características de cada aluno àquelas debatidas com os respetivos EE em que pude aperceber-me de determinados problemas e especificidades de cada um dos meus alunos de que de outra forma dificilmente isso seria possível. A minha relação com os alunos em muito beneficiou com isto, pois fez-me ter uma relação mais próxima com estes pois, sempre que possível e que considere pertinente, tive algumas conversas mais pessoais com alguns alunos tentando ajudá-los na melhor medida possível, aconselhando-os em alguns casos a procurar ajuda exterior não se refugiando em si mesmos. Esta relação permitiu-me também ficar a conhecer certos problemas pelos quais os alunos estavam a passar e que poucos sabiam, podendo transmiti-los à DT para que fossem acompanhados da melhor maneira possível.

No seguimento destes trabalhos iniciais fui acompanhando a DT em todas as tarefas que me eram possíveis e solicitadas, desde reuniões com os EE, marcação de

faltas, preenchimento de documentos, organização do *dossier* de turma e, ainda, quando requerido a elaboração das atas após todas as reuniões do CT.

Quanto às reuniões intercalares e aos CT, fui sempre assídua, mantendo-me sempre atenta e ativa dentro do possível. O CT é o órgão de avaliação periódica do progresso dos alunos, de apreciação das questões de natureza disciplinar e de apoio ao DT, reunindo-se ordinariamente no início do ano letivo e uma vez por período e extraordinariamente sempre que quaisquer assuntos de natureza pedagógica ou disciplinar assim o justifiquem. Este CT é constituído por todos os professores da turma e pelo aluno delegado de turma e quando são tratadas questões disciplinares, há a acrescentar, ainda, a presença do representante da associação de pais. As atribuições do CT são essencialmente de âmbito pedagógico e disciplinar incluindo tarefas como dar pareceres acerca de questões pedagógicas e disciplinares da turma; Analisar os problemas de integração dos alunos e propor soluções e aprovar as propostas de avaliação do rendimento escolar dos alunos apresentadas nas reuniões de avaliação. Todo este procedimento tem sido uma mais-valia para mim na medida em que pude aprofundar competências metodológicas deste cargo. Contudo, tenho de confessar que, talvez pela minha maneira maternal de ser, a expectativa que tinha relativamente a estas reuniões era um pouco diferente da com que me deparei, isto é, na minha perspetiva estes momentos poderiam ser mais ricos ao nível do debate das reais necessidades dos alunos e não apenas um momento de formalização de avaliações. Importa referir, contudo, que reconheci a estas reuniões um importante cariz formativo pois foram acima de tudo o meu primeiro contacto com a realidade de conseguir atribuir uma nota ao trabalho desenvolvido pelo aluno durante as aulas.

Ainda durante as reuniões de CT, o DT assume outra função que considero realmente importante e que se prende com o assegurar da articulação entre os professores da turma. A atuação do DT junto dos alunos e EE tende, na prática mais comum, a prevalecer sobre a ação junto dos professores que é, contudo, uma dimensão crucial deste cargo, que não pode, aliás, ser dissociada das restantes (Roldão, 2007). Todavia, pelo que pude acompanhar no decurso do ano letivo, as funções do DT, além de estarem essencialmente ligadas com os alunos e EE, passam igualmente pela promoção da uniformização de procedimentos e critérios pelos diversos professores da turma. Esta uniformização é fundamental para que os alunos sintam que são tratados de forma justa e que percebam que os critérios são iguais para todos. O papel do DT, enquanto professor responsável máximo pela turma passa, assim, por estabelecer um procedimento comum a todos professores, tendo para isso de promover e assegurar a comunicação entre os docentes, seja nas reuniões de CT, seja através de conversas mais informais. Principalmente na reunião com os EE

relativa ao 2º Período pude perceber o quão crucial se torna esta coerência entre professores e a boa relação com a DT, visto que alguns dos EE se queixaram de diferenças de tratamento entre alunos em certas disciplinas, algo que foi devidamente esclarecido pela DT, não dando azo a qualquer desconfiança que pudesse ter ficado.

A relação com toda a comunidade escolar, alunos, EE, professores e auxiliares, tem-me permitido entender o contexto em que estou inserida, facilitando assim, a minha intervenção na sala de aula, tornando-a mais incisiva e pertinente. Todos os atores escolares desempenham o seu papel, tendo cada um deles, uma função determinante no processo de ensino. Por isso, no desenvolvimento das atividades desta área, tentei sempre trabalhar em cooperação com os pares, num clima de cordialidade e respeito, sendo de realçar o grande profissionalismo da DT e a importância da relação criada com a mesma que, para além de já ter exercido este cargo por diversas vezes ao longo da sua carreira docente, já trabalhou anteriormente com professores estagiários de EF, sabendo que tarefas lhes são solicitadas tornando o meu contacto com ela enriquecedor a vários níveis e de importância extrema para a minha formação não só ao nível da parte burocrática como de forma de atuação, revelando-se uma oportunidade ímpar de formação na escola, constituindo-se como um momento exclusivo de formação neste âmbito.

REFLEXÃO FINAL

Segundo Carreiro da Costa (1996), “os futuros professores de EF começaram a aprender o que é a EF e o que significa ser professor nessa disciplina, através das experiências que viveram enquanto alunos dos ensinos básico e secundário durante doze anos de exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades e as práticas em EF. Contudo a aprendizagem dum futuro professor não se inicia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção da licenciatura, mas é algo que todos os professores realizam durante toda a sua vida” cujo primeiro confronto se relaciona com o EP. Este define-se, por excelência, como a forma de fazer a transição de aluno para professor. Representa, portanto, um momento importante do desenvolvimento profissional de um professor, envolvendo mudanças ao nível das suas capacidades, dos seus conhecimentos e dos seus comportamentos, relativamente a métodos de ensino, currículo, planificação, regras e procedimentos e relações com alunos, colegas, orientadores, EE e outros membros da comunidade escolar. No meu entender, não terei muitos anos como este, não só em termos de

aquisição de conhecimentos e de competências, mas também de todo um conjunto de experiências, incrivelmente fortes, emotivas e desafiadoras.

Que dificuldades? Que competências? Que futuro?

Algo que se revelou bastante importante, ao longo deste EP, foi compreender que as tendências tecnicistas da prática desportiva, nas aulas de EF, que aprendi durante a formação inicial e que destinavam grande atenção ao gesto do movimento, que a princípio deveria ser executado ao rigor da norma, já não faziam sentido. Com efeito, agora é tido como certo que se torna mais importante proporcionar aos alunos situações em que os “quandos” se tornem mais importante do que os “comos”, isto é, que os alunos saibam quando deve realizar determinada ação técnica com alguma correção do que realizá-la de forma completamente correta. Esta perspetiva é apoiada por Mesquita (2000), que refere que, para que ocorra a transposição das habilidades técnicas para o jogo, o aluno deve vivenciar, desde o início da aprendizagem, algumas progressões que evidenciem as situações de jogo. As tarefas devem ser realizadas de forma a integrarem a estrutura e funcionalidade do jogo, dando sentido à aprendizagem, e as habilidades técnicas devem estar condicionadas às características deste. A minha preocupação passou a ser então proporcionar situações de jogo reduzido, na sua maioria, que mantivessem os objetivos do mesmo e os elementos estruturais essenciais do jogo formal, tendo em conta a ligação entre o ataque e a defesa, ou seja, dando continuidade ao jogo sem determinar totalmente as tarefas, para que os alunos possam participar do processo de tomada de decisão. O ensino das habilidades técnicas está, assim, incluído no ensino da tática.

A prática pedagógica pela qual passei teve um cariz especialmente formativo, uma vez que apresentou a cada dia algo novo para aprender, novas situações a solucionar, novos dilemas para resolver e, com isso, novas perspetivas de enfrentar a realidade. É muito importante o saber fazer, pois também não se aprende sem se praticar. Assim, como refere Siedentop (1998), a melhor maneira de adquirir e melhorar os skills de ensino, é ensinando. De facto, algumas das habilidades ou destrezas de ensino, como a capacidade de gerir o tempo de aula, de reduzir o tempo de transição durante a lição, de aumentar as ocasiões de prática aos alunos, de dar uma instrução clara e frequentemente apoiada pela demonstração, de organizar a aula e de fornecer indicações de organização, de criar um ambiente de trabalho positivo, de controlar a aprendizagem dos alunos, e de dar FBs significativos e de qualidade, parecem estar intimamente ligadas à eficácia da atividade do professor de EF (Carreiro da Costa, 1988).

O professor é, portanto, o responsável pelo que se passa na aula e pelas decisões a tomar, pois especifica e operacionaliza os objetivos, programa as atividades, escolhe, identifica e define as tarefas que os seus alunos deverão realizar, opta pela adoção das disposições materiais para a prática, conduz a ação na aula, define e realiza a avaliação dos alunos (Pierón, 1996). No que diz respeito ao planeamento, é fundamental ter em conta que este deve estar bem delineado para as características peculiares da turma, fator que potencializa ou minimiza o impacto causado pela atividade, seja este positivo e/ou negativo, sendo este também o fator chave que influenciará na participação, comportamento, aproveitamento do tempo de aula, imagem e aceitação dos alunos para com os professores e suas aulas posteriores. Bloom (1981) salienta que a diferenciação do ensino é um dos princípios pedagógicos mais importantes na ação docente, pois estabelece-se o sentido de igualdade de resultados permitindo uma aprendizagem que respeita as diferenças dos alunos. A importância que atribuí à planificação de atividades, que estabelecessem atitudes de uma “diferenciação do ensino”, foi aumentando, principalmente devido a um maior conhecimento da turma, nomeadamente após a realização do ET. Fui-me, portanto, preocupando cada vez mais em adequar os objetivos e ter sempre em conta a evolução dos alunos, através da AvF. De acordo com Harlen (2006), a AvF tem como propósito assegurar a qualidade e a melhoria da aprendizagem, usando os resultados como guia para a tomada de decisão e focando-se nos objetivos da aprendizagem. Tem, ainda, como função providenciar FB para a melhoria e ocorre durante o desenvolvimento das operações. No que diz respeito a este tipo de avaliação, apesar de ao longo de todas as aulas ter tentado recolher o máximo de informação possível, através da construção de novas grelhas de registo mais simples e do planeamento de tempo em cada aula para o registo destas informações, nem sempre estes registos durante a aula foram conseguidos, pelo que foi necessário proceder ao referido registo pós-aula. Futuramente, necessito melhorar não só a minha capacidade de observação, criando momentos em que “saio” da aula de forma a perceber se esta está a produzir efeitos significativos nas aprendizagens dos alunos, como também trabalhar na adequação do FB. Por estas razões, a AvF é, também, das variadas competências da atuação do professor, uma das que, no futuro, preciso de trabalhar, pois funciona como instrumento regulador da aprendizagem e é a partir dela que vou aferindo e reajustando os objetivos propostos, permitindo uma atualização constante do estado do aluno.

Por fim, considero ainda que a existência no EP de diversas experiências formativas como a SPTI, a lecionação de uma turma de 1º ciclo e a observação interescolas, foi outro aspeto que influenciou a melhoria do trabalho por mim realizado.

Consegui, através do contacto com diferentes realidades, desenvolver um maior à vontade perante os alunos e vivenciar diferentes experiências relacionadas com a condução do ensino, ou seja, com diferentes estratégias de intervenção, de acordo com a idade e nível dos alunos, diversos tipos de linguagem, diferentes tipos de relacionamento afetivo com os estudantes e diferentes conteúdos nas diversas matérias que lectionei. Para além disso, o contacto com professores que há muito tempo desenvolvem a prática profissional no contexto real é, segundo Onofre (1996), um importante fator de formação de futuros docentes. Considero a globalidade desta dupla experiência (SPTI e 1º ciclo), como sendo extremamente formativa por me ter permitido contactar com alunos desde os 5 aos 18 anos. Uma realidade diferente inserida nas atividades normais do estágio que me fez ver diferenças, formas de atuação novas e estratégias de planeamento e condução de ensino diversificadas.

Importa, por fim, salientar que, com este processo de EP, algumas convicções pessoais foram alteradas e foram realçadas lacunas de formação. Encarando como bastante positivo o reconhecimento de carências de formação como uma mais-valia, gostaria de salientar duas competências cuja evolução será o meu principal grande objetivo ao longo da minha formação futura.

Em primeiro lugar, é inevitável falar da dificuldade de transformar o conhecimento do conteúdo das matérias em algo que os alunos estejam aptos a compreender. Como professora, é necessário desenvolver estratégias específicas para apresentar os conteúdos de forma a ajudar os meus alunos a ultrapassar essas dificuldades e as tentativas de adaptação das situações de aprendizagem ao nível dos alunos contribuíram igualmente para a melhoria do clima de aula, dado que os alunos se sentiam mais realizados por terem sucesso no decorrer dos exercícios. Este ajustamento também foi importante para mim, na medida em que, ao compreender as dificuldades dos alunos, fui igualmente aprendendo a ajustar corretamente os exercícios aos diferentes níveis, melhorando a aprendizagem e garantindo a diferenciação do ensino. Para isto contribuiu um maior conhecimento didático do conteúdo, que possibilitou uma melhoria ao nível do planeamento e operacionalização das progressões pedagógicas, e, além disso, um melhor acompanhamento da prática e intervenção na aula, aspetos que se encontram interligados. Estes serão os principais desafios a alcançar no meu futuro, enquanto Professora de EF, garantindo uma maior adequação das tarefas de aprendizagem ao nível dos alunos e o seu ajustamento quando tal não se verifica, assim como a concretização da diferenciação do ensino, condição essencial, para que todos os alunos, de acordo com as suas possibilidades e limitações, atinjam o sucesso educativo.

Em segundo lugar, torna-se importante falar da intervenção na sala de aula, em que numa primeira fase, dei primazia à criação de rotinas organizativas, de forma a garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz, bem como a criação de um ambiente de aula com condições de aquisição de competências para todos os alunos, independentemente do seu nível. Para isso, houve um investimento acrescido ao nível do desenvolvimento de competências de formação de gestão de aula, instrução, clima e disciplina, observação e FB e, ainda, na promoção da diferenciação, tornando o ensino inclusivo. Contudo, nem sempre fui capaz de apresentar um comportamento assertivo o suficiente com determinados alunos. É neste momento que reflito a influência que as minhas características pessoais tiveram na minha atuação enquanto professora. Desde o início, criei uma relação bastante próxima e positiva com os alunos, por vezes demasiado permissiva, originando consequentemente alguns comportamentos desviantes de determinados alunos. Pretendo futuramente continuar a apostar no trabalho de um comportamento assertivo, tentando manter um clima positivo e propício à aprendizagem mas também de respeito entre alunos-professora e entre os próprios alunos, garantindo atitudes de responsabilidade e de respeito pelas regras e condutas estabelecidas para as aulas.

Enfatiza-se, então, a necessidade de encarar o EP como experiência formativa por excelência e das melhores pelas quais alguém com paixão pelo ensino não pode deixar de passar e essencial para compreender, como futura profissional da EF, aquilo que Corbin (2002) afirma, isto é, que um propósito claro da EF é torná-la um agente efetivo de mudança na sociedade, dando aos nossos alunos as competências necessárias para desfrutar dos benefícios da AF regular que lhes permita aproveitar a vida e viver efetivamente agora e depois dos anos escolares. Para além disso, é importante que o professor reflita de forma aprofundada acerca do seu desempenho, e que, neste processo, a emoção e a vontade de fazer mais e melhor nunca deixe de estar presente. Sendo assim, após a conclusão deste ano de EP, posso afirmar sem dúvida alguma, que dele saio uma pessoa diferente e mais rica não só a nível profissional como também pessoal. O processo de aprendizagem foi longo e sinuoso sendo vários os desafios e dificuldades que se atravessaram no meu percurso, mas que, simultaneamente, concorreram grandemente para que pudesse sair dele mais fortalecida e resiliente. Sempre com a consciência de que passo a passo, iria conseguir percorrer este caminho, não esquecendo nunca, a confiança nas minhas capacidades e na humildade face às minhas dificuldades, fui percorrendo esta caminhada até ao seu final.

Quanto ao futuro, não sei o que irá acontecer, apenas tenho a certeza de que é nesta área que quero trabalhar e que, para isso, não vou desistir...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001a). *Escola Reflexiva e a nova realidade* Artmed Editora. Porto Alegre
- Alarcão, I. (2001b). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In B. P Campos (Org.), *Formação de professores no ensino superior*. 1, 21-31.
- Bento, J. (1987). *Desporto - Matéria de ensino*. Editorial Caminho. Lisboa
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte 3. Lisboa
- Bloom, B. (1981). *Caraterísticas Humanas e Aprendizagem Escolar: uma concepção revolucionária para o ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Brito, M. (1989), A indisciplina nas aulas de educação física, *Revista Horizonte*, N.º 30. Lisboa
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino Aprendizagem Associados ao Exito numa Unidade de Ensino*. Dissertação de Doutoramento, FMH, Universidade Técnica de Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (1996). A formação de professores revisitada: objetivos, conteúdos e estratégias FMH (Ed.) *Formação de Professores de Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36).
- Carvalho, A. (1985). *Prática de Ensino: os estágios supervisionados na formação do professor* Pioneira (Ed.)
- Corbin, B. (2002). Physical activity for everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong Physical Activity. *Journal of Teaching Physical Education*, v. 21, n. 2, p. 128 -144.
- Cratty, J. (1983). *Psicologia no esporte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.
- Lima, T. (1995). O recreio dos jovens. *Revista Horizonte*, XII, n.º67, p. 23-30. Lisboa
- Guia de Estágio. (2012/2013). *Guia de Estágio do Mestrado no Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário*.
- Huberman, M. (1995). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Krug, H. N. (1996). *A reflexão pedagógica do professor de Educação Física*, . Mestrado em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria

- Marcelo, C. (2009) Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Revista das ciências da educação, n.º 08, p. 7-22.
- Mesquita, I. (2000). *Modelação do treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos*. In: Garganta, J.M. (Ed.). Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos. Porto: FCDEF-UP, 2000. p. 63-73.
- Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física.
- Neves, C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de Avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413.
- Nunes, S. (2001) Educação Física frente ao processo de terceirização. 2001. Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Intervenção Didática em Educação Física. Boletim SPEF, 12, 75-98. Lisboa
- Onofre, M., & Fialho, M. (1995). *Diagnóstico dos problemas da prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores estagiários*. Paper presented at the Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de língua portuguesa, Coimbra.
- Piéron, M. (1988). Enseignement des Activités Physiques. Observation et Recherche. Liege: Université de Liege.
- Pierón, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*: Edições FMH. Lisboa
- Rosado, A. (1990). A disciplina nas classes de Educação Física, Revista Horizonte, N.º 38. Lisboa
- Rosado, A. (1999). Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação - Apontamentos não publicados FMH (Ed.)
- Siedentop, D. (1988). An ecological model for understanding teaching/learning in Physical Education. In: Proceedings of the 1988 Seoul Olympic Scientific Congress. Seoul Olympic Scientific Congress Organizing Committee, Seoul, Korea, p 111-124
- Siedentop, D. (1983). Developing Teaching Skills in Physical Education. Mayfield Publishing Company, Montrain.

Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Porto. Mestrado, Universidade do Porto, Porto.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth inteaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14.

Velázquez, R. (2004). Debate sobre algunos tópicos del deporte escolar en España. In *El Deporte Escolar en el siglo XXI: una perspectiva europea*, p. 185-190. Barcelona: Editorial Grão.

Legislação ou normas:

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 17 de Agosto - Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 74/2006, artigo 20º de 24 de Março - Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 3/2008, 7 de janeiro - Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho

Documentação da ESEQ e NE:

Plano Anual de Atividades (2013). Agrupamento Escolas Eça de Queirós.

Projeto Educativo de Agrupamento (2011-2014). Agrupamento Escolas Eça de Queirós.

Projeto Curricular (2013). Agrupamento Escolas Eça de Queirós.

Regulamento Interno (2011-2014). Agrupamento Escolas Eça de Queirós.

Núcleo de Estágio (2013). Projeto e balanço encontro de gerações 2013 - ESEQ

Núcleo de Estágio (2013). Projeto de Investigação Educacional.

Núcleo de Estágio (2013). Projeto e balanço da área 2 – Caracterização do Ensino Básico da ESEQ - 2013.

Núcleo de Estágio (2013). Projeto “*Stop Bullying*” – Projeto e Balanço. – ESEQ.